

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Problémy ředitelek samostatných
mateřských škol v jednotlivých fázích
jejich profesní dráhy**

Problems of Standalone Nursery School Managers
in the Course of Their Professional Career

Hana Sedláková

Centrum školského managementu

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Rok 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

9. dubna 2012

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Trojanovi PhD. za jeho cenné rady při vedení diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Prof. PhDr. Milanovi Polovi, CSc. za vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů. Poděkování patří též Mgr. Vladimíru Hulíkovi z ÚIV Praha za vygenerování databáze ředitelek samostatných MŠ.

NÁZEV: Problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy
AUTOR: Hana Sedláková
KATEDRA: Centrum školského managementu
VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, jimž v odborné literatuře nebyla věnována pozornost. Základním východiskem se staly výsledky výzkumu etap profesní dráhy ředitelů základních škol v ČR, které rozkryly jejich charakteristické znaky.

Teoretická část práce se nejprve věnuje dosavadním poznatkům o etapách profesní dráhy ředitelů škol v ČR, ale i v zahraničí, poté se zaměřuje na jejich potřeby a problémy. Současně nahlíží na problematiku ředitelek samostatných právních subjektů mateřských škol ČR. Rekapituluje a posuzuje jejich postavení v českém vzdělávacím systému, včetně důležitých determinant mateřských škol, jež mohou vyvolávat specifické problémy ředitelek v jednotlivých etapách kariéry.

Výzkumná část je členěna na tři základní oblasti: vnitřní, vnější a osobní. Celá výzkumná část je vedena cílem práce a výzkumnými otázkami. Ty hledají odpovědi na to, zda jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek implikují (zahrnují) odlišné problémy různé intenzity, nebo zda se tyto problémy v průběhu profesní dráhy příliš nemění.

Závěr práce dává přehled o intenzitě problémů v jednotlivých etapách profesní dráhy ředitelky mateřské školy. Poznatky mohou využít ředitelky pro reflexi vlastní práce, ale také školitelé a vzdělavatelé pro cíleně zaměřenou podporu ředitelek v problematických oblastech.

KLÍČOVÁ SLOVA: ředitelka mateřské školy; fáze profesní dráhy; problémy v řízení mateřské školy; management.

TITLE: Problems of Standalone Nursery School Managers in the Course of Their Professional Career

AUTHOR: Hana Sedláková

DEPARTMENT: Center of Educational Management

SUPERVISOR: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRACT:

The thesis deals with the problems which nursery school managers have to face within the course of their professional career and which have not been addressed in specialized literature. The foundation of the thesis is based on the results of the research of different stages in professional career of primary school managers in the Czech Republic which enabled to reveal the characteristic features.

The theoretical part of the thesis is dedicated to the existing knowledge of the particular phases of professional career of school managers both in the Czech Republic as well as abroad. It also focuses on their needs and the difficulties they face; in the meantime it treats the issue of managers of independent legal subjects – nursery schools in the Czech Republic. It summarizes and evaluates their position within the Czech educational system bearing in mind the most important characteristics of nursery schools which may be the cause of specific problems occurring within the course of the career of their managers.

The empirical part of the thesis is divided into three basic areas: internal, external and personal. The whole empirical part is governed by the target of the thesis and the research questions. The aim is to find answers to whether the individual phases of professional career of a school manager imply (include) different problems of diverse intensity or whether these problems do not change within the course of the professional career.

The closure of the thesis presents an overview of intensity of problems in the particular phases of professional career of a manager of nursery school. The findings can be used by managers themselves as a means of feedback to their own work as well as by instructors and pedagogues for the purpose of providing support to managers in various difficult areas.

KEY WORDS:

Nursery school manager, phase of professional career, problems in nursery school management, management.

Obsah

Úvod k diplomové práci.....	7
1. Úvod do problematiky- 4 P	10
2. Fáze profesní a životní dráhy ředitele školy.....	11
2.1 Pohled na fáze profesní dráhy ředitelů škol v zahraničí.....	12
2.2 Fáze profesní dráhy ředitelů škol v ČR.....	14
2.2.1 Vydefinování osobních a časových charakteristik jednotlivých fází	16
3. Problémy a potřeby ředitelů škol	19
3.1 Pohledy na problémy ředitelů v zahraničí.....	19
3.2 Problémy a potřeby ředitelů českých škol.....	24
3.3 Problémy reflektované ve vybraných dokumentech vzdělávací politiky ČR.....	26
3.3.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha	26
3.3.2 Výroční zprávy o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy ČR.....	26
3.3.3 Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR	28
3.3.4 Dlouhodobé záměry krajů	29
3.3.5 Výroční zprávy o činnosti ČŠI	29
3.3.6 Diskuze o dokumentech vzdělávací soustavy ČR	31
4. Školy a jejich determinanty.....	33
4.1 Vnější determinanty	33
4.1.1 Determinanty politické	34
4.1.2 Determinanty ekonomické	35
4.1.3 Determinanty demografické a kulturní.....	35
4.2 Vlivy mezoprostředí.....	35
4.3 Vnitřní determinanty škol.....	37
4.4 Specifické determinanty mateřských škol.....	38
4.4.1 Velikost školy a její vliv na organizační strukturu a styl vedení.....	38
4.4.2 MŠ neposkytuje stupeň vzdělání-nižší status	40
4.4.3 Nižší vzdělání ředitelek MŠ	43
4.4.4 Omezená práva klientů MŠ tj. děti mladší šest let	44
4.4.5 Rozsah přímé pedagogické činnosti.....	45
4.4.6 Feminizace MŠ.....	46
5. Výzkumná a interpretační část	48
5.1 Výzkumný problém a cíl	48
5.2 Základní pojmy	49
5.3 Výzkumné hypotézy (věcné).....	50

5.4 Metodologie výzkumu – shrnutí	50
5.4.1 Pilotáž - výzkumné metody a nástroje	51
5.4.2 Předvýzkum - výzkumné metody a nástroje	53
5.2.4 Konečná verze dotazníku	55
5.5 Realizace dotazníkového šetření	56
5.5.1 Základní soubor.....	56
5.5.2 Výběrový soubor	56
5.5.3 Distribuce dotazníků	56
5.5.4 Návratnost	57
5.5.5 Základní zpracování dat	57
6. Výsledky a interpretace	58
6.1 Způsob vyhodnocování získaných dat	58
6.2 Vyhodnocení faktografických údajů	58
6.3 Vyhodnocení jednotlivých oblastí problémů	63
6.3 Vyhodnocení hypotéz.....	97
6.4 Vyhodnocení výzkumných otázek	101
6.4 Závěr-přehled intenzity problémů ředitelek MŠ podle fází profesní dráhy	106
6.5 Analýza doplňujících odpovědí.....	114
7. Závěr	115
Literatura a další zdroje.....	121
Seznam grafů, tabulek a obrázků	125
Přílohy	127

Úvod k diplomové práci

Východiska práce

Diplomová práce zaměřuje svoji pozornost na odkrytí problémů ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich životní, ale především profesní dráhy. Prvotní inspirací k této práci se stala odborná publikace *Škola v proměnách* (Pol, 2009a) a rovněž výsledky tříletého pedagogického výzkumu *Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráhy* (Pol, 2010) a (Pol, 2009b).

Po bližším seznámení s problematikou si autorka po mnoha letech ve funkci ředitelky samostatné mateřské školy uvědomila, že v průběhu výkonu této funkce postupně měnila přístup k řízení a vedení školy. Uvědomila si rovněž spojitosti některých problémů a potřeb s průběhem výkonu funkce: od prvotního, spíše intuitivního řízení, přes hledání jistoty, získávání schopnosti sdílet úkoly, ale předávat i pravomoci, až k fázi, kdy hledá nové výzvy a příležitosti. Tuto svoji intuici o průběhu funkce ředitele školy chtěla autorka nahradit jasnější představou, podloženou výzkumným šetřením, kterou by mohly využít i ostatní kolegyně ředitelky mateřských škol (dále i MŠ), případně vzdělavatelé v předškolním vzdělávání, managementu či další aktéři vzdělávací politiky.

Důvodem zaměření práce na ředitelky samostatných MŠ byl ten, že literatura, ale i výzkumy řeší nastíněnou problematiku především z pohledu ředitelů škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu, to je u ředitelů základních a středních škol (dále i ZŠ a SŠ). Ředitelkám MŠ byla věnována minimální pozornost. Dalším důvodem bylo, že se od 1. 1. 2003 značně změnilo postavení zhruba dvou tisíc MŠ. Rozhodnutím samosprávných orgánů obcí a měst došlo na konci roku 2002 k masivnímu slučování MŠ pod jiné právní subjekty, zejména pak pod školy základní. Tímto krokem se zcela zásadně změnila kompetence a postavení ředitelek MŠ, z nichž se staly většinou vedoucí učitelky na odloučených pracovištích. Touto problematikou se diplomová práce nezabývá.

Práce ředitelů škol v ČR se stala, díky poměrně široké autonomii, komplexnější, složitější a časově náročnější. Zvládání funkce ředitele školy vyžaduje neustále více znalostí, dovedností a schopností, ale i daleko více osobního nasazení, flexibility, předvídavosti změn a schopnosti na ně reagovat. Zvyšuje se rovněž tlak na akontabilitu škol ze strany mnoha aktérů školství, jak orgánů státní správy, samosprávy, tak i zákonných zástupců. Ředitel školy se tak denně vyrovnává nejen s běžnými povinnostmi, ale řeší i nové úkoly a problémy. Jeho povinností by mělo být nejen řešení aktuálních operativních problémů,

měl ale by být i vizionářem, který hledí do budoucna. Měl by umět předvídat a reagovat na změny z vnějšího i vnitřního prostředí školy, ale i na změny v osobním životě, které mohou ovlivnit jeho profesní dráhu.

Při shrnutí těchto prvotních postřehů, je možné konstatovat, že ředitel školy má svoje problémy a potřeby, jež se mohou v průběhu jeho ředitelské profese měnit. Existuje mnoho otázek, které si ředitel v průběhu své kariéry pokládá. Některé otázky řeší ředitel spíše na počátku své funkce, např.: „Jak zvládnu širokou škálu úkolů, administrativu...?“ Některé na vrcholu kariéry: „Vedu školu správnou cestou, nezaostáváme za ostatními?“ Jiné otázky si klade ve fázi zkušeného ředitele, kdy se ptá: „Co dál?“ Mnohé problémy a otázky se však mohou vynořovat po celou dobu kariéry. Pro některého ředitele jsou každodenní úkoly rutinou, pro jiného mohou být velkým problémem. Práce se snaží postupně odpovědět na otázku: *„Má zvládání či nezvládání povinností a problémů při řízení a vedení školy souvislost s fázemi profesní a životní dráhy ředitele školy?“*

Teoretická část

Teoretická část práce nahlíží na některé poznatky o fázích profesní a životní dráhy ředitelů škol v zahraničí, ale i v ČR. Poté se zaměřuje na jejich potřeby a problémy. Současně s tím průběžně sleduje problematiku specifické skupiny řídících pracovníků, a to ředitelek samostatných právních subjektů MŠ, jež jsou zřizované obcí, krajem či svazkem obcí a jsou zapsány ve školském rejstříku. Autorka práce se dále snažila zrekapitulovat postavení ředitelek těchto MŠ ve vzdělávacím systému ČR, včetně důležitých determinant předškolního vzdělávání, které mohou vyvolávat specifické problémy.

Výzkumná část

Výzkumná část byla vedena hlavním cílem práce a dvěma výzkumnými otázkami.

Hlavní cíl práce vycházel ze stanoveného problému a byl definován takto: vymezit problémy a jejich intenzitu v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol.

Výzkumné otázky byly stanoveny rozdělením hlavního cíle takto:

- 1) Korespondují jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek mateřských škol z hlediska obsahových a časových charakteristik s fázemi profesní dráhy ředitelů základních škol?
- 2) Implikují/ zahrnují v sobě/ jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ problémy různé intenzity nebo zůstávají po celou dobu profesní dráhy neměnné?

Ředitelé MŠ jsou označováni jako ředitelky. Argumentem je to, že v celém základním souboru ředitelů samostatných MŠ k 30. 9. 2011 byli pouze dva muži, kteří pak náhodným výběrem do zkoumaného vzorku nevstoupili. Při popisu obecné problematiky mohou být zahrnuty ředitelky MŠ do skupiny všech ředitelů. Ředitelky jsou zejména ve výzkumné části členěny do tří fází profesní dráhy a podle logiky věci jsou označovány jako začínající, středně zkušené a zkušené ředitelky ve funkci.

V následujícím textu byly formulovány v úvodu kapitol některé otázky, jež stály v popředí zájmu, a které souvisely s definováním problémů a potřeb ředitelů škol nebo s fázemi jejich profesní a životní dráhy. Nalezené problémy byly v textu průběžně označovány **tučným písmem**.

1. Úvod do problematiky- 4 P

- problémy, potřeby, podpora a příprava ředitelů škol

Pokud jsou rozkrývány problémy a potřeby ředitelů škol v jednotlivých fázích jejich profesní a životní dráhy, pak se zcela přirozeně vybavují i jejich příčiny a důsledky. Na mysli mohou vytanout i možné formy podpory k jejich odstranění či eliminaci. Přestože je cílem práce nalezení souvislostí mezi problémy a jednotlivými fázemi profesní dráhy ředitelů MŠ, nelze se o příčinách nezmínit právě proto, že se problémy, potřeby, podpora i příprava ředitelů škol vzájemně ovlivňují, podmiňují a jsou na sobě závislé.

Následuje jeden příklad provázanosti těchto elementů v tzv. „nulté fázi“, kdy se teprve potencionální kandidát připravuje na místo ředitele školy. Mezi řediteli ZŠ a SŠ byla v roce 2010 provedena studie *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, která odhalila mnohá úskalí našeho vzdělávání. Z výsledků vyplynulo, že přípravná fáze, jež by měla usnadnit řediteli vstup do funkce ještě před jeho jmenováním, je v ČR **naprosto opomíjena**. V ČR pro ni nebyly, ale ani nejsou nastaveny legislativní a další podmínky. Není tomu tak všude: „V nejlepších systémech se o místo ředitele uchází alespoň dvakrát tolik kandidátů, než je volných míst. Ředitelé absolvují několik měsíců i let školení a přípravy a jejich výsledky jsou pravidelně vyhodnocovány.“ Studie odkazuje na singapurský výchovně vzdělávací systém, který nabízí náročný postup výběru, přípravy i rozvoje ředitelů škol. Tamtéž: „Dlouhá příprava sestávající ze čtyř-až šesti letého zácviku v pozici zástupce ředitele na dvou až třech školách a intenzivního půlročního kurzu vycházejícího z programů MBA, ve kterých se vyučuje management a vedení, řeší se skupinové projekty, kandidáti se vysílají do jiných škol a stráví dva týdny v podnikové sféře v zahraničí.“ (McKinsey&Company, 2010, s. 21 a 35). Vzhledem k náročnosti a širokému okruhu povinností může absence této přípravné fáze nastupujícímu řediteli přinést problémy, zklamání a mnohdy i těžko odstranitelné důsledky některých rozhodnutí.

Z tohoto faktu lze vyvodit, že poznání potřeb a problémů v jednotlivých fázích profesní a životní dráhy ředitelů škol může být nejen pro začínající, ale i zkušenější ředitele velmi cenné a může přispět k jejich zacílené a individualizované podpoře a přípravě.

K diferencované nabídce v přípravě pracovníků škol se vyjadřuje Pol: „V některých zemích se to snaží poměrně úspěšně zohledňovat. To se nejlépe daří při individualizovaném přístupu. Ale i tam, kde jde o nabídky skupinové či hromadné přípravy a podpory, je někdy možné zaznamenat pozoruhodné snahy o rozlišování jednotlivých fází kariérové dráhy a k tomu se vážící podpory, resp. přípravy.“ (Pol, 2009a, s. 150)

2. Fáze profesní a životní dráhy ředitele školy

Následující kapitola hledá odpověď na otázku: „*Jaké fáze lze pozorovat v profesní a životní dráze ředitelů škol?*“ S problémem profesní fází úzce souvisí i **fáze životní dráhy člověka**, jimž se však práce věnuje spíše okrajově. Je ale nutné mít je na paměti a přihlížet k nim, neboť mohou zpomalit, ale i zcela zvrátit vývoj fází profesní dráhy.

V souvislosti s vyhledáváním problémů v profesní a životní dráze ředitelek MŠ, je možné obrátit se na některá fakta, na něž upozorňují Čáp a Mareš, autoři knihy *Psychologie pro učitele*. V období dospělosti, ve kterém zastávají ředitelky MŠ svoji profesní roli, existují podstatné **rozdíly mezi muži a ženami**. Značné rozdíly jsou patrné také v průběhu dospělosti, například v preferenci životních priorit, v náhledu na zaměstnání, partnerství, děti, rodinný život, ale i na způsob řešení konfliktů a problémů atd. Dlouhodobě neřešené problémy a potřeby mohou přinášet i neblahé důsledky jako je **alkoholismus, zvyšování konzumního způsobu života, partnerské neshody, syndrom vyhoření, ztrátu motivace, uzavírání se před světem** aj.

K tomu uvedl (Čáp, 2001, s. 214): „*Koncepce vývojových stádií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá ve stádiích, jejichž pořadí je nutné, zákonité. Nelze je vynechat nebo změnit jejich pořadí.*“ Tamtéž: „*Každé stadium předpokládá přípravu v předchozím stadiu a připravuje stadium následující. Pro každé stadium je příznačný určitý základní problém, vývojová krize. Pokud není zvládnuta krize určitého stadia, ztěžuje to, až znemožňuje další vývoj.*“

Stručné charakteristiky fáze dospělosti, dle Čápa:

- *raná, časná dospělost* (od 20 do 30 let). Lidé se snaží dostudovat; najít si odpovídající zaměstnání; vybudovat kariéru; najít si partnera; upravit bytové zázemí; usadit se; mít dítě atd.;
- *střední dospělost* (asi od 30 do 45 let). Především u žen nastupuje otázka, jak skloubit profesní kariéru, rodinu a péči o ní. Opět zejména ženy v této fázi mnohdy začnou řešit menší, ale i zásadní problémy, konflikty příp. i rozvod. Lidé se v tomto období „životního poledne,“ podle Junga, zamýšlí co dál v pracovním, rodinném i osobním životě;
- *pozdní dospělost* (asi od 45 do 60-65 let). Klesá fyzická, ale i psychická výkonnost; mění se tělesné funkce, především u žen, kdy nastupuje menopauza; přibývá nemocí. Rodiče často řeší konflikty a problémy za svoje děti. Ke konci této fáze lidé mnohdy končí pracovní dráhu a odchází do důchodu (Čáp, 2001, s. 238-241).

Výčet znaků je pouze ilustrativní, neboť každý člověk prožívá život velmi individuálně. Je však vhodné si některé typické momenty uvědomit, zejména u žen ředitelk. Z uvedeného materiálu lze pro účely výzkumu vyvodit, že fáze profesní i životní dráhy, jsou značně závislé *na přijímaných životních rolích*. Z psychologických teorií pak obecně vyplývá, že některé životní role mohou být, zejména ženami, prožívány velmi intenzivně, a tím mohou sekundárně **ovlivnit i role profesní**. Například role matky, manželky, samoživitelky, babičky. Tento problém byl částečně řešen v kapitole 4.4.6 *feminizace MŠ*.

Jednu z koncepcí, jež uvádí Čáp, využili i autoři výzkumu fází profesní dráhy ředitelů základních škol (Pol, 2009b, s. 111-112). Touto koncepcí se stal tzv. narativní přístup v podobě ucelené metody životní historie. *„Klíčem pro interpretaci životní historie je popis nejen všech klíčových událostí, ale i pocitů a životních zkušeností [...] šlo nám o to porozumět profesní a životní dráze ředitelů škol. Propojení osobní a životní dráhy není náhodné. Spolu s mnoha dalšími autory totiž předpokládáme, že to, jak ředitelé naplňují svoji životní roli, není odrazem pouze jejich odborných kompetencí“*. Dále podotkli, že se jim podařilo rozkrýt základní kategorie, pomyslné předěly mezi jednotlivými fázemi, jež lze považovat za určující momenty (*critical incidents*) profesní dráhy ředitelů tzv. *přechodové fáze*.

2.1 Pohled na fáze profesní dráhy ředitelů škol v zahraničí

Jak bylo zmíněno, není průběh funkce ředitele školy neměnný, lineární, ale prochází určitým vývojem, může být ovlivněn životními rolemi. Řada autorů v zahraničních výzkumech se snažila vymezit a ohraničit z pragmatických důvodů funkci ředitele školy na zřetelné etapy- fáze. Je patrné, že různé země mají ve školství různě nastavené podmínky, což ovlivňuje i pohled na fáze kariéry ředitele školy.

Pol uvedl: *„Někde je například obvyklé, že ředitel, pokud se osvědčí v prvním období, setrvává ve funkci na téže škole poměrně dlouhou dobu (např. v zemích střední Evropy). Jinde není zcela výjimečné, že ředitel, i v případě úspěšné práce, po několika letech ze školy odchází na místo ředitele v jiné škole (např. Anglie a Wales). To samozřejmě může specificky ovlivňovat dynamiku kariérové dráhy v této roli...“* (Pol, 2009a, s. 153)

Významné shrnutí a ucelený přehled o výsledcích zahraničních výzkumů v této oblasti podal v následujících třech náhledech na členění profesní a životní dráhy ředitelů Pol:

I. Výzkum (Reeves in Pol, 2009a, s. 155) člení kariéru ředitele školy takto:

- 1) *„zahřívací fáze (před vstupem);*
- 2) *vstup (0-6 měsíců);*
- 3) *vytváření základů (6 měsíců-1 rok);*
- 4) *snaha o konkrétní změny (9 měsíců-2 roky);*
- 5) *odpoutání se od operativy (18 měsíců-3 roky);*
- 6) *kritická, rozhodující fáze (2-5 let);*
- 7) *dosažení vrcholu ve funkci (4-10 let) dosažení vzájemné shody;*
- 8) *čas na změnu, touha po něčem novém (5-10 a více let)“.*

II. Druhý model ve vymezení fází kariéry ředitele školy uvádí Earley a Weindling, kteří zohledňují anglosaský kontext. Zkombinovali několik výzkumů do přehledu. Autoři začínají od 0 (Earley in Pol, 2009a, s. 155-156):

- 0) *„příprava před vstupem do funkce ředitele;*
- 1) *vstup a setkání (první měsíce)*
- 2) *začátek „akce“ (3-6 měsíců);*
- 3) *úprava tvaru (2 rok);*
- 4) *zlepšování (od 3. do 4. roku);*
- 5) *konsolidace (5. až 7. rok);*
- 6) *stabilizovaný stav (8. a další roky).“*

III. Posledním modelem je členění podle O'Mahonyho a Matthewse. „Autoři provedli studii u 54 ředitelů škol v australském státě Victoria a vymezili jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelů škol do čtyř etap. Zdůraznili přitom význam mentorů, a to zejména v době před vstupem i po nástupu ředitele do funkce a kontextuální učení ředitelů (O'Mahony in Pol, 2009a, s. 154):

- 1) *Idealizace: Pohled na roli zvenčí. Tato fáze probíhá do doby, než se člověk ujme ředitelské role. Je to fáze plná očekávání, nejistot i obav, jde o předběžné seznámení s rolí i o představy, o co v ní vlastně půjde.*
- 2) *Vstup do role: seznámení se základními aspekty role. V této obtížné fázi jde o 'přežití', tedy o zvládnutí mnoha požadavků na vstup do role. Přicházejí překvapení, ale také postupné porozumění věci;*
- 3) *Ustavení: definování role. Obvykle je to nejkldnější fáze, kdy je možné bezpečně rozvíjet struktury a procesy ve škole.*
- 4) *Konsolidace: pocity přijetí v roli. Člověk své roli postupně stále více rozumí.“*

Po prostudování typických charakteristik jednotlivých fází profesní dráhy australských ředitelů, bylo možné rozpoznat značnou blízkost s řediteli českých škol. Zvláště u prvních dvou fází-idealizace a vstup do role, se lze domnívat, že ředitelé mají poměrně mlhavé představy o obsahu této funkce. V podmínkách ČR však bohužel před vstupem ředitele do funkce **chybí podpora mentora** či jiná forma podpory. Jen málo začínajících ředitelů mělo to štěstí, že byli na počátku funkce vedeni zkušeným kolegou.

Z uvedených výsledků empirických výzkumů je možné shrnout, že se v mnohém autoři shodují, přestože školská prostředí v zemích, kde se výzkumy prováděly, se poměrně různí. Průsečíkem se tak stávají tři, respektive s nulovou fází (nechybí v žádném přehledu), čtyři základní fáze:

- nultá, přípravná fáze, před vstupem do funkce;
- začátek ve funkci;
- vrcholné, střední období;
- období zkušeného ředitele.

Jak je patrné, časová ohraničení jednotlivých fází nejsou zcela explicitní, mohou se překrývat. Příčinou je existence různých vlivů a proměnných, které působí na jednotlivce z roviny vnější, zevnitř školy, ale i v rovině osobní. Tyto determinanty pak mohou etapy ředitelů urychlit či naopak zpomalit.

2.2 Fáze profesní dráhy ředitelů škol v ČR

V ČR se členěním profesní dráhy ředitele školy zabýval prozatím pouze tým výzkumníků Filozofické fakulty, Masarykovy univerzity v Brně. Výzkum probíhal formou kvalitativně zaměřeného empirického výzkumu ředitelů ZŠ v letech 2007-2009. Tento narativně orientovaný výzkum popsal jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelů ZŠ. Svými argumenty rovněž postihl vazby mezi fázemi a řízením a vedením škol. Závěry výzkumné zprávy byly zveřejněny v odborném časopisu *Studia paedagogika* (Pol, 2010) a (Pol, 2009b).

Výzkumníci si položili otázky, kterými byli při výzkumu vedeni: „Co daná fáze vývoje obsahuje? Co pomáhá řediteli v dané fázi uspět? Co stojí řediteli v cestě v dané fázi?“ Profesní dráha ředitelů škol je chápána jako *sled událostí v čase, a to v době, kdy působí jedinec, jako ředitel školy* Po analýze výsledků rozdělili profesní dráhu ředitelů do *tří základních a dvou přechodových fází*. Tyto přechodové fáze jsou podle nich významné tím,

Při fáзовání uvedli autoři určité časové rozpětí, které ale může být velmi individuální. Zdůrazňují pak důležitost, již zmíněných, přechodových fází. Pro názornost je předloženo schéma vymezení jednotlivých fází profesní dráhy ředitelů ZŠ, jak vyplývá z výsledků výzkumu.

2.2.1 Vydefinování osobních a časových charakteristik jednotlivých fází

Následující charakteristiky jednotlivých fází profesní dráhy ředitelů škol, které autoři označili vlastními výrazy, byly vydefinovány z obou výzkumných zpráv (Pol, 2010) a (Pol, 2009b) následovně:

Fáze I. -*Vstup do ředitelny*

(časové rozpětí od 0- asi do 2-3 let)

- pocity obav spojené s nejistotou; pocity osamocenosti v pracovních problémech; touha a optimismus ve škole něco změnit, zlepšit; nízká odborná připravenost a vybavení na podstatnou část práce; rozpor mezi představou o práci a realitou (naivní představy); chybějící podpora a odborná pomoc z vnějšku; pocit velké míry osobní odpovědnosti; snaha uspět jako osoba; snaha rychle se naučit vše, co nezná; hledání cest a modelů řízení a vedení školy; spíše intuitivní řízení a vedení; snaha dělat vše nebo většinu prací sám, spoléhání na vlastní síly; projevování pocitu „stínu“ bývalého ředitele.

Přechodová fáze I. -*Období osobních zkoušek*

(časové rozpětí asi od 2 do 3 až do 5 let)

- dosažení úspěchu v roli ředitele-alespoň subjektivní či často jen dílčí pocit; získávání odvahy delegovat úkoly a nechat spolurozhodovat ostatní v řízení školy; posílení vlastní sebedůvěry a jistoty; pocit, že zaměstnanci uznávají autoritu ředitele.

Fáze II. -*Fáze profesní jistoty*

(časové rozpětí asi od 3 až 5 let asi do 8 až 10 let)

- osobní přesvědčení, že běžné problémy, ale i krizové situace jsou dobře zvládnuty; delegování více úkolů a povinností na ostatní kolegy; ochota zdravě riskovat tj., systematické uplatňování spolurozhodování s kolegy; schopnost reálného zhodnocení vlastních možností; vznik pocitu odstupů ostatních kolegů a změny jejich přístupu; pocit osamocenosti; odklon od příliš optimistické představy o možnostech školy k realitě skutečných podmínek; důraz na úspěch a zviditelnění školy jako celku, než sebe; zjištění, že větší změny vyžadují čas, přípravu a spoluúčast ostatních; získání jistoty v řízení i vedení školy; učení se praxí je považováno za nejúčinnější; budování vztahů s jinými kolegy řediteli, sdílení zkušeností; posilování znalostí dalším sebevzděláváním.

Přechodová fáze II. -*Období zesílené reflexe*

(časové rozpětí asi od 5-8 do 10 let)

- vyrovnaní se a ujištění, že je zvládán chod školy; ohlížení se za přínosem svého působení pro školu, sebereflexe; nové vize a plány.

Fáze 3- *Období nových výzev*

(časové rozpětí asi od 8 či 10 let a dále)

- pocit profesní jistoty, zvládání provozu i náročnosti práce; zvládání chodu školy i bez fyzické přítomnosti ředitelky; pocit alespoň základní spokojenosti a úspěšnosti v práci; pocit rutiny, který dává možnost určitého „odpočinku“; situační styl vedení, tj. schopnost najít správný způsob jednání podle dané situace; pocity únavy; hledání nových motivů, výzev a příležitostí; rozhodování o budoucnosti: dodělat všechno, co nebylo dříve dokončeno; oprášení vizí; hledání nových příležitostí, např.: zviditelnění sebe, školy; uplatnění se mimo školu, lektorování, koníčky nebo bezpečný cíl: setrvání ve funkci, pokud možno v klidu, co nejdéle.

Podle autorů bylo potvrzeno, že funkce ředitele školy má zřetelnou vnitřní dynamiku, kdy se v průběhu funkce výrazně proměňují následující priority. Tyto priority je možné chápat jako skryté problémy (některé byly zasazeny do dotazníku):

- **vyrovnaní se s dědictvím předchůdců ve funkci;**
- **vyrovnaní se se stávající kulturou školy;**
- **nastavení vlastních pravidel fungování školy, včetně komunikačních kanálů;**
- **řešení kvality práce učitelského sboru;**
- **zlepšování obrazu školy navenek;**
- **legislativa;**
- **reformní kroky.**

2.2.2 Aplikovatelnost poznatků z výzkumu ředitelů ZŠ u ředitelek MŠ

O ředitelkách MŠ nebyly v oblasti jejich profesní a životní dráhy prozatím provedeny žádné výzkumy. Lze tedy kladně odpovědět na otázku: „*Je možné aplikovat poznatky z výzkumu ředitelů ZŠ i při posuzování problematiky specifické skupiny vedoucích pracovníků, kterými jsou ředitelky samostatných MŠ?*“

Argumenty aplikovatelnosti výzkumu:

- MŠ a ZŠ jsou alokovány v prostředí ČR a působí na ně stejné vnější determinanty;
- MŠ a ZŠ jsou druhem školy ve vzdělávací soustavě ČR;
- ředitelé jsou statutárními orgány právního subjektu;
- existuje přímá návaznost ZŠ na MŠ ve vzdělávací soustavě ČR;
- kurikulární vzdělávání je založené na stejných principech naplňování klíčových kompetencí dětí a žáků;
- explicitně jsou nastavené základní zákonné normy v oblasti řízení a vedení škol;
- ředitelé uplatňují obdobný management v řízení a vedení škol;
- MŠ a ZŠ mají místní nebo maximálně regionální význam.

Z uvedených argumentů vyplynulo, že existuje mnoho společných a zásadních rysů u obou skupin ředitelů. Bylo proto dovozeno, že **výsledky výzkumu lze využít u ředitelek samostatných MŠ**. Je ovšem nutné brát v úvahu specifické determinanty prostředí MŠ, které mohou ovlivňovat délku jednotlivých fází profesní dráhy.

3. Problémy a potřeby ředitelů škol

Při řešení základního výzkumného problému, kterým bylo vyhledávání a vydefinování problémů a potřeb ředitelek samostatných MŠ v ČR, lze již pouhým sledováním současné vzdělávací politiky dojít k několika prvotním závěrům:

- mnohé problémy jsou až notoricky známé a mezi pracovníky škol i ostatními aktéry vzdělávání často diskutované. Patří mezi ně přebujelá **administrativa, přílišné množství operativního řízení, neustálé změny právních norem, nedostatek nebo omezený objem finančních prostředků, problémy se správou budov** apod.;
- podstatná většina problémů se vztahuje na všechny ředitele škol v ČR i v zahraničí.

Kde je možné spatřovat primární příčiny problémů současných škol a jejich ředitelů v ČR i v zahraničí? Jaké problémy mají ředitelé současných škol? Mají ředitelky MŠ své specifické problémy?

3.1 Pohledy na problémy ředitelů v zahraničí

Primární příčiny problémů současných škol a jejich ředitelů v ČR, ale i v zahraničí lze bezesporu spatřovat v evropském kontextu, kdy byla školám poskytnuta poměrně velká autonomie při jejich řízení a v Evropě se řeší již od 90. let. Školám a jejich ředitelům byly vytyčeny nové pravomoci, ale především povinnosti, souhrnně možno říci kompetence.

Ve zprávě Eurydice (Goghlan, 2007, s. 3) k problematice autonomie zmínil Figel', komisař pro vzdělávání, kulturu a mládež, že se země Evropy v posledních dvaceti letech snažily různým tempem o reformu školství. Školám byla předána autonomie v různém rozsahu přenesených pravomocí i oblastí, při zdůraznění kvality výuky, demokratické participace, ale i nutnosti řídit veřejné finance. Z uvedené zprávy vyplynulo, že v současné době je autonomie škol běžná ve většině zemí Evropy. „*V téměř všech zemích byla autonomie školám přiznána rozhodnutím na centrální úrovni, které se realizovalo legislativní nebo správní cestou. Školy samotné o autonomii neusilovaly a legislativa jim uložila nové povinnosti, aniž by měly právo svůj názor vyjádřit. Školy skutečně získaly nové kompetence bez ohledu na svá vlastní přání,*“ uvedl Figel' (Goghlan, 2007, s. 15).

(Sedláková, 2010, s. 6-7) v bakalářské práci uvedla: „*V Evropě postupuje současně s reformou školství i reforma veřejné správy, která je logicky vedena krok před reformou školství. Důvod je prostý, drtivá většina států Evropy postupuje při reformě školství, tzn. „shora dolů“, využívá tří modelů restrukturalizace veřejné správy, na které navazuje reforma školství, a to legislativními změnami.*“

Problémy současných ředitelů nevyznívají příliš povzbudivě, jak uvádí Pol: „*Ukazuje se, že práce ředitele školy je stále **komplexnější a složitější**, bývá **nezřídka zdrojem stresu**, ředitelům se **ne vždy dostává dostatečné podpory**, aby ji dobře zvládali, časově je **velmi náročná** a často má dokonce **neblahý dopad i na soukromý život**.*“ (2009a, s. 151)

Výzkumem problémů a potřeb ředitelů škol se v pěti zemích (Maďarsku, Nizozemí, Norsku, Španělsku a Walesu) věnoval tým výzkumníků. Ukázalo se, že vnitřní problémy jako **zvládání času a široké škály úkolů**, měly na ředitele větší dopad než problémy vnější, a to i přesto, že ředitelé sami považovali důsledky zvenčí vedených reforem na jejich práci za velmi výrazné. Autoři Bolam, Dunning a Karstanje došli ke společným shodám (Bolam in Pol, 2009, s. 154):

- **komplexnost role a úkolů ředitelů škol;**
- **změny ve vnějších tlacích a v požadavcích kladených na školy;**
- **nedostatky v odborné přípravě, rozvoji a podpoře ředitelů** (před i po ustanovení do funkce).

Zajímavé srovnání, které souvisí s vývojem ředitelské profese v čase, provedli v Anglii v průběhu deseti let Earley a Weindling (Earley in Pol, 2009a, s. 152). „*Na počátku funkce se projevovaly problémy, které postupně zmizely, například: přesvědčování zaměstnanců o nutnosti **přijetí některých změn**; vytvoření **dobrého image školy**; řešení **nevyhovující pracovní morálky** zaměstnanců školy; **kommunikace**; řízení **dalšího vzdělávání**; práce **s financemi**; práce **s pomocným personálem**. Některé problémy zůstaly po léta nezměněny: práce s nekvalitně pracujícími zaměstnanci. V průběhu času některé problémy ještě více narostly: řízení **vlastního času**.*“

Je až zarážející, kolik společných problémů a potřeb mají ředitelé v celé Evropě. Problematice začínajícího ředitele bylo věnováno pravděpodobně nejvíce výzkumů. Toto zjištění se zdá být naprosto přirozené, neboť je složitější oddělit od sebe jednotlivé fáze v průběhu probíhající funkce, kdy se mnohé poznatky, zážitky, ale i zlomové body do jisté míry překrývají a jsou poměrně individuální z hlediska mnoha faktorů. U začínajícího ředitele, zejména pokud přechází z pozice učitele do pozice ředitele školy, jsou změny v jeho povinnostech, problémech i potřebách daleko markantnější.

The National College for School Leadership, instituce pro přípravu vedoucích pracovníků škol v Anglii a Walesu pověřila Národní nadaci pro vzdělávání a výzkum (*National Foundation for Educational Research*) o vyhodnocení výsledků výzkumů, které se týkaly

právě problémů a potřeb začínajících ředitelů škol nejen v Anglii a Walesu, ale i v jiných zemích (Hobson aj., 2003, s. 27-30). Komparací byly podrobeny výsledky výzkumů např.: Bolam, 1993; Dunning, 2000; Weindling and Earley, 1987; Weindling, 1990; Jones, 2001; Rooney, 2000; Daresh and Male, 2000 aj. Cílem bylo stanovit určitou strategii podpory a přípravy začínajících ředitelů. Srovnáním výzkumných prací bylo zjištěno, že zatímco se podmínky v jednotlivých zemích poměrně liší, problémy ředitelů škol zůstávají do značné míry stejné:

- **pocity izolace a osamění ve funkci;**
- **problémy s rozpočty (financováním) škol;**
- **jednání s úřady;**
- **umění stanovit si priority při vedení a řízení školy, tj. umění řídit svůj čas;**
- **zavádění nových, zvenčí požadovaných změn, včetně kurikulárního vzdělávání a evaluace škol;**
- **správa budov;**
- **administrativa a sekretářské práce apod.**

Výsledky ukázaly, že problémy, jimž ředitelé škol čelí, si jsou velmi podobné, a to i přes existující rozdíly ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí, nebo i přesto, že jen někteří ředitelé prošli vzděláváním v řízení školy ještě před zahájením své funkce. Zpráva uvedla, že bez ohledu na zemi, mají začínající ředitelé sklon podléhat podobným socializačním tendencím při vstupu do funkce. Autoři rovněž upozornili na určité faktory, jež mohly výsledky výzkumů ovlivnit: velikost školy; typ školy (základní, střední, speciální); geografické umístění (vesnice, město); styl řízení; systém kontroly státu, ale i velikost zkoumaného souboru ředitelů. Zajímavým zjištěním, jež uvedl Jones (2001) bylo, že větší problémy se vstupem do funkce měli ředitelé, kteří byli povýšeni z pozice učitele na škole, kde dříve působili, než ředitelé „zvenčí“.

Zjištěná podpora začínajících ředitelů, včetně 43 místních školských správ LEAs (*Local Education Authority*) v Anglii a Walesu, se v různých zemích svoji intenzitou velmi lišila. Byla proto doporučena celá řada kroků k podpoře a přípravě ředitelů škol v členění podle fází profesní dráhy. Mnohé z těchto doporučení jsou již dnes v Anglii a Walesu realizovány.

Rovněž i hodnotící zpráva z ČR (McKinsey&Company, 2010) se zabývala srovnáním problémů, přípravy a podpory ředitelů škol mezi ČR a dalšími zeměmi.

Předškolnímu vzdělávání byla věnována studie Eurydice na sklonku roku 2009, která se zaměřovala především na překonávání sociálních a kulturních nerovností v různých zemích Evropy. V jejím úvodu se vyjadřuje Figel k současnému preprimárnímu vzdělávání dětí z pohledu Evropské komise: „*Preprimární vzdělávání vykazuje největší návratnost, pokud jde o sociální adaptaci dětí. Členské země by proto měly **více investovat do preprimárního vzdělávání** jako efektivního prostředku, který představuje základ pro další učení, je prevencí předčasného ukončování školní docházky a zvyšuje spravedlnost výsledků a celkovou úroveň dovedností.*“ (Eurydice, 2009, s. 3-4)

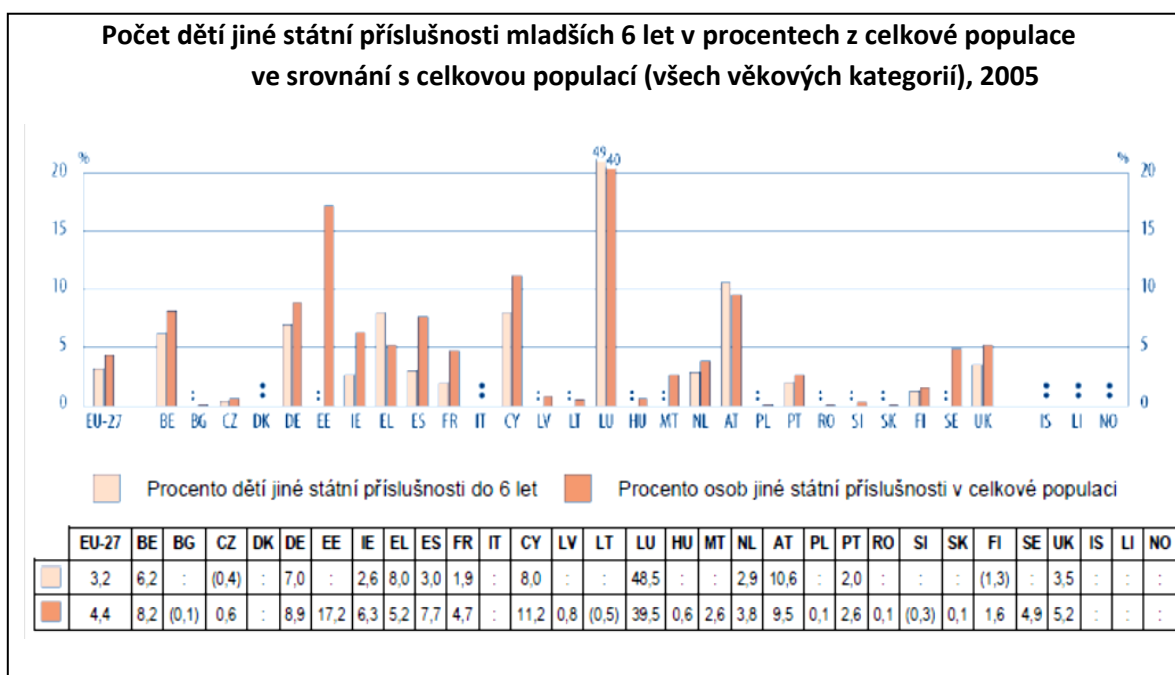
Zájemci o vývoj vzdělávání v oblasti preprimární a rané péče jistě ocení celistvost této studie. Zejména její příloha č. 2 shrnuje základní charakteristiky zemí EU v této oblasti vzdělávání. Je patrné, že se různé země k preprimárnímu vzdělávání staví jinak. Existují značné odlišnosti například v začlenění preprimárního vzdělávání do vzdělávacích soustav států, rozdíly ve správě, financování, v požadavcích na vzdělání učitelů, v dostupnosti, organizaci a požadavcích na provoz, ale také v dobrovolné či povinné účasti dětí na tomto vzdělávání a mnohé další rozdílnosti (Eurydice, 2009, s. 164-184).

V uvedené studii lze vysledovat některé společné tendence, ale i problémy, ve vývoji preprimárního vzdělávání v Evropě:

- ve všech zemích byly zavedeny programy vzdělávání a péče v raném dětství pro děti ve věku od 3-6 let na úrovni ISCED 0. Předškolní vzdělávání se odklání od pouhého hlídání dětí ke **kurikulárnímu vzdělávání** s nadřazenými cíli;
- avizovaným trendem je **zvyšování požadavků na vzdělání pracovníků**. Země jako Bulharsko, Španělsko, ale i Litva a další, požadují pro pracovníky preprimárního vzdělávání VOŠ nebo vysokoškolské vzdělání alespoň bakalářského typu. Na Maltě vznikl požadavek plného vysokoškolského vzdělání do roku 2015/2016;
- tendence, aby se stala povinnou alespoň část předškolního vzdělávání, tzn. před vstupem dětí do primárního vzdělávání, například Kypr a další země;
- doprovodné **negativní projevy globalizačních trendů**, které se staly v některých zemích Evropy již velmi vyhrcoené. Migrace obyvatelstva, ekonomická závislost přistěhovalců na hostitelském státu, jazyková bariéra, vysoká míra nezaměstnanosti, nízká koupěschopnost, zvýšená kriminalita apod. To vše jsou problémy, kterých si jsou vlády mnoha zemí vědomy a zabývají se jimi. Například Francie, Německo, Belgie, ale i Lucembursko, Kypr a další. Jedním z kroků ke zmírnění těchto projevů

vidí vlády právě v cílené podpoře preprimárního vzdělávání. Ta by měla působit především preventivně, snížit riziko sociálního vyloučení dětí, zvýšit jejich adaptaci v majoritním prostředí. Sekundárně by se pak mohl snížit výskyt problémů ve stávajících rodinách, a zároveň u dalších generací. Následující graf ukazuje počet dětí do šesti let jiné státní příslušnosti, tedy i palčivost uvedené otázky migrantů v některých zemích. Kódy jednotlivých zemí zobrazuje Příloha 1.

Graf 1, Počet dětí jiné státní příslušnosti v zemích Evropy-kódy zemí



Zdroj: EUROSTAT, PPS; převzato z Eurydice, leden 2009, s.56

3.2 Problémy a potřeby ředitelů českých škol

Změnila se struktura problémů a potřeb ředitelů škol a školských zařízení od jejich přechodu do právní subjektivity nebo zůstávají neměnné až do současnosti? Přibyly jiné problémy? Jsou problémy ředitelek MŠ totožné s problémy ředitelů ostatních škol?

Bezesporu největší vliv na práci ředitelů, především pokud jde o **diverzifikaci povinností a pravomocí** měla u nás, podobně jako v mnoha zemích Evropy, reforma veřejné správy a na ni navazující reforma školství. Podle zprávy Eurydice (Goghlan, 2007) byly školám a jejich ředitelům uděleny poměrně značné kompetence v různých oblastech. Byla zde vyslovena i obava, že ředitelé **nebyli na převzetí nových kompetencí připraveni**. Možné problémy lze spatřovat při řízení **ekonomiky, právních záležitostí, pracovně právních vztahů, správy budov, ale i v řízení kvality vzdělávání, zavádění kurikulární reformy, schopnosti evaluace, akontability škol** apod.

Ještě daleko dříve, než došlo k masivnímu přechodu všech škol a školských zařízení v ČR do právní subjektivity k 1. 1. 2003, si někteří akademici, vzdělavatelé a tvůrci vzdělávací politiky uvědomovali, že je nutné připravit školy, respektive jejich řídicí pracovníky, na významné a nelehké změny. Již v roce 1997 výstižně upozornili (Bacík, aj., 1997, s. 33) na některá omezení a problémy, které bude nutno řešit, uvedli: „*Ředitel školy se dostává do situací, kdy je nucen s **omezeným počtem pracovníků a s omezenými finančními prostředky** řešit problémy, typické pro každou právnickou osobu, které musí vykonávat bez ohledu na její velikost. Jedná se o různé sekundární procesy, jako jsou **ekonomické otázky, majetkoprávní a pracovně právní vztahy** atd.*“ Tato slova jsou v plné míře platná i dnes zejména pro MŠ, ale i málotřídní ZŠ.

Odborná veřejnost se k těmto zcela zásadním změnám v českém vzdělávání vracela i později s obdobnými názory. Prášilová např. ve své učebnici školského managementu poukazuje na mnohé problémy a rizika spojená s realizací reformy vzdělávacího systému: „*Po roce 1989 řídí čeští ředitelé své školy v **permanentně turbulentním prostředí**. Změn je tolik, že většinou není šance se na jejich zvládnutí v předstihu připravit a často ani patřičně reagovat. Přitom to jsou mnohdy změny mající pro školy zásadní až revoluční význam, někdy dokonce ohrožující samotnou existenci některých škol. V této souvislosti zmíním 'jen' demografický vývoj, reformu veřejné správy a z ní vyplývající kurikulární reformu.*“ (Prášilová, 2006, s. 189-190)

Zmíněná slova o demografickém vývoji a změnách ohrožujících samou existenci škol potvrzuje vývoj předškolního vzdělávání po roce 1989. Počátkem 90. let byly MŠ rušeny

či slučovány ve větší celky z důvodu úbytku dětí v předškolních zařízeních, nastala tzv. optimalizace sítě mateřských škol. Další masivní slučování MŠ pak vypuklo při změně systému státní správy a samosprávy ve školství. K 1. 1. 2003 přešlo mnoho MŠ rozhodnutím samospráv pod ZŠ, SŠ, nebo bylo více MŠ sloučeno pod jeden právní subjekt.

(Pol, 2009a, s. 27) se vyslovuje k připravenosti ředitelů škol takto: „*Dominantní role se v novém nastavení dostalo silnými pravomocemi vybaveným ředitelům škol, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory škol.*“ Problémy, které nastoupily po udělení autonomie, by bylo možné nalézt ve všech fázích ředitelské dráhy i dnes.

Na odlišné přístupy k ředitelům různých stupňů škol v našem vzdělávacím systému poukazuje (Lhotková, 2010, s. 3). Dotýká se zejména **délky přímé vyučovací povinnosti ředitelek MŠ** a jejich větší šíři činností, než mají ředitelé ostatních stupňů škol. Ptá se: „*Není vhodnější při stanovení přímé vyučovací povinnosti méně řešit stupeň poskytovaného vzdělání a více se soustředit na skutečné činnosti vedoucích pracovníků?*“ S tvrzením lze u ředitelek MŠ plně souhlasit. Je patrné, že vstupuje do popředí spíše role vykonavatele procesu řízení.

O střídání rolí vedoucích pracovníků se zajímavě zmiňuje Plamínek: „*Někdo musí určovat směr (role lídrů), někdo zařizovat vše potřebné pro cestu (role manažerů) a někdo jít (role vykonavatelů). Jeden člověk ve firmě může být v různých rolích, ale neustále by mělo být jasné jemu i jeho okolí, kterou z rolí právě hraje.*“ (Plamínek, 2008, s. 154)

(Slavíková, 2003, s. 94-111) při rozsáhlém výzkumu při přípravě vzdělávacích modulů pro ředitele škol, ale i (Trojan, 2009, s. 9), se shodují na tom, že si ředitelé škol na počátku rozsáhlejšího vzdělávacího programu či výzkumu nejvíce cenili možnosti získat aktuální informace z oblasti ekonomické, právní a pracovněprávní. Postupně však jejich zájem více mířil k rozšiřování kompetencí ve vedení lidí a řízení pedagogického procesu a možnosti účastnit se manažerské praxe na jiných školách. Je to pochopitelné z několika důvodů:

- ekonomika, právo, ... nejsou odbornými profesemi ředitelů-pedagogů;
- na školy je vyvíjeno nejvíce tlaku ze stran kontrolních orgánů právě v oblasti pracovněprávních vztahů či hospodaření škol;
- uvedené oblasti jsou, na rozdíl od kvality vzdělávání, lehce kontrolovatelné;
- oprávněné obavy ředitelů z chyb, například chybně sestavený rozpočet může školu přivést do velmi svízelných situací;
- v pracovně právní oblasti hrozí žaloby zaměstnanců;
- malé školy mají velmi omezenou možnost přijmout odborníky např. ekonomy aj.

3.3 Problémy reflektované ve vybraných dokumentech vzdělávací politiky ČR

Pro vydefinování problémů v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ bylo využito analýzy některých základních dokumentů vzdělávací politiky ČR. Záměrně nebylo užito pojmu „strategických“, protože některé z těchto dokumentů buď již strategickými dokumenty nejsou (*Bílá kniha* platná do 2010), nebo nemohou být svým obsahem či aktualitostí za strategické považovány (Kotásek, 2001). Viz. diskuze na konci kapitoly.

Vzhledem k tomu, že se MŠ nachází v českém prostředí a mají spíše místní či regionální význam, budou některé dokumenty rozebrány podrobněji.

3.3.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha

Základním dokumentem, který byl po dlouhá léta vodítkem vzdělávací politiky ČR, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice známý, známý jako *Bílá kniha*. Přestože jeho platnost v roce 2010 vypršela, a nebyl nahrazen obdobným dokumentem, je pro vzdělávání v mnohém aktuální i dnes. Je až překvapující s jakou předvídavostí dokázali jeho autoři popsat nejen změny ve společnosti a školství, ale i **nutnost proměn všech segmentů vzdělávací politiky** i rizika, ale i nové příležitosti spojené s reformou školství. Určitě by nebylo od věci, kdyby si principy a vize znovu osvěžili všichni ti, kdo o dnešní podobě vzdělávání rozhodují. A to i přesto, že ne zdaleka vše, co bylo v Bílé knize avizováno, se podařilo uskutečnit.

Kotásek například uvádí (2001, s. 22): „*Hlavním cílem a smyslem je vytvořit takové předpoklady, podmínky a mechanismy působení a pomoci školám, 'zvenčí', aby se školy samy mohly a chtěly měnit zevnitř. Dnes, kdy se podstatně proměňuje role i každodenní práce učitelů i ostatních pedagogických pracovníků, především ředitelů a inspektorů, je jejich stále další vzdělávání nezbytnou složkou rozvoje jednotlivců i jedním z nejdůležitějších prvků organizování života školy.*“ Jak se skutečně podařilo realizovat vize, strategické linie i cíle je pohovořeno v kapitole 3.3.6.

3.3.2 Výroční zprávy o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy ČR

MŠMT vydává v souladu se zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb.) *Výroční zprávy o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy České republiky* (dále jen i VZ MŠMT). Za rok 2011 to bude již patnáctá zpráva v pořadí. Tyto zprávy si dávají za cíl hodnotit uplynulý

rok a podávat informace o vývoji a trendech vzdělávání v ČR. Téměř vždy měly poměrně příznačné názvy, jež charakterizovaly aktuální dění v oblasti vzdělávání ČR, ale i celý vývoj české vzdělávací soustavy od roku 1989.

Na nové postavení a především rozsah prací ředitelů škol upozornila VZ MŠMT v letech 1997-98 s názvem *Školství na křižovatce*. Tehdy se jednalo o ředitele středních škol. Vstupem všech škol a školských zařízení do právní subjektivity v roce 2003, se pak následující řádky staly platné i pro ředitele těchto institucí. Uvádí se: „*V uplynulých letech došlo k zásadní změně postavení ředitelů. Charakter práce ředitelů škol se rozsahem jejich zodpovědností a pravomocí přesunul od charakteru práce 'pedagogického vedoucího školy' ke komplexnímu manažerskému pojetí jejich práce*“. Tamtéž: *Ředitelé se významným posílením svých pravomocí stali nejdůležitějším článkem řízení školství, nejvýrazněji ovlivňujícím vývoj školství...*“ (MŠMT, 1998, s.114)

Zcela logicky byla značná pozornost věnována ředitelům škol ve VZ MŠMT za rok 2005 pod názvem *S novým školským zákonem* (MŠMT, 2006, s. 15 a 21). Tato zpráva vznikla v době, kdy došlo k významné reformě v oblasti školské legislativy. Byly vymezeny nové nároky na ředitele škol, a tím i poměrně zřetelně predikovány možné problémy: „*V důsledku posílení autonomie jednotlivých škol a v důsledku udělení právní subjektivity se výrazně zvýšily nároky na práci ředitele školy. Ředitel školy musí zvládnout dovednosti strategického řízení a plánování, vytvářet rozpočet, zajišťovat rozvoj školy, garantovat proces učení, hodnotit žáky, ale i učitele, spolupracovat s rodiči, obcemi, úřady a dalšími školami*“ Tamtéž: „*Ředitel se stal plně odpovědným za efektivní využívání finančních prostředků, ...má pravomoci vedoucího v oblasti pracovně právních vztahů.*“

VZ MŠMT upozorňuje na vznik určitého privilegia ředitelů škol: „*Zákon dále posiluje stabilitu postavení ředitele veřejné školy tím, že výslovně specifikuje důvody, za kterých může být ředitel veřejné školy, ...ze své funkce odvolán.*“ Tato výsada byla k 1. 1. 2012 prakticky zrušena, a to novelou školského zákona, jak je o tom pojednáno dále v kapitole 4.1.1 *politické determinanty*.

Pro ředitelky MŠ bylo podstatné to, že se s novým školským zákonem staly MŠ součástí vzdělávacího schématu podle Mezinárodní normy pro klasifikaci ve vzdělávání ISCED (*International Standard Classification of Education*) a zařadily se tak na úroveň ISCED 0 preprimární vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.). Tímto „přesunem“ ze školských zařízení mezi druhy škol **bylo povýšeno postavení ředitelek MŠ** na roveň ředitelů ostatních škol.

V následujících VZ MŠMT od roku 2006 do roku 2010 nebyla již ředitelům škol věnována taková pozornost. Z akčních názvů výročních zpráv, například: „*Školství v pohybu, Školství na křižovatce, Na prahu změn, Společná odpovědnost, Ke společnosti znalostí, Na cestě k učící se společnosti, Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru, S novým školským zákonem, Na startu školské reformy, Školská reforma pokračuje, Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání,*“ by se dalo předpokládat, že MŠMT zřetelně vymezí ředitelům škol jejich úlohu, včetně požadavků a úkolů na další roční období.

Pokud MŠMT skutečně pokládá ředitele škol za lídry vzdělávání a jeden z nejdůležitějších článků vzdělávací soustavy, jak deklaruje ve VZ MŠMT 1997-1998 *Školství na křižovatce*, neměly by být reflexe směřované k ředitelům tak vágní (MŠMT, 1998, s. 114). Příkladem této neurčitosti je VZ MŠMT za rok 2010 *Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání*, kde bylo uvedeno směrem k pracovníkům škol pouze následující: „*Pro kvalitu výsledků vzdělávání je zcela zásadní kvalita učitele. Zároveň bude podpořen systém profesního růstu a bude kladen důraz na zvýšení kvality řízení škol.*“ (MŠMT, 2011b, s. 4)

Celkový **postoj MŠMT vůči předškolnímu vzdělávání** se může jevit jako rozporuplný. Potěšující je vyjádření MŠMT o důležitosti MŠ: „*Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní úrovně vzdělávání: je orientována na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí...*“ Pod čarou je pak uvedeno, že předškolní vzdělávání dnes nachází významnou podporu státu, právě z důvodu své důležitosti na cestě k celoživotnímu učení. Není však uvedeno, o jakou podporu se jedná. Některé kroky MŠMT, i téměř všech krajů v ČR, toto tvrzení zcela vyvrací, zejména, co se týká financování předškolního vzdělávání MŠMT, 2011b, s. 31, 32). Blíže bude rozvedeno v kapitole 4.4.2 *determinanty MŠ-níží status*.

3.3.3 Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR

Pozorný čtenář by mohl namítnout, že směr vývoje vzdělávání, včetně požadavků na jednotlivé aktéry vzdělávací politiky stanovuje jiný institut, než jsou VZ MŠMT. Tímto je *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* (dále i DZ MŠMT). S tím lze souhlasit. Je však nutné vzít v úvahu, že došlo ke změně periody pro sestavování DZ MŠMT ze dvou na čtyři roky, a to od 1. 8. 2009 novelou (Vyhláška č. 15/2004 Sb.). Následující DZ MŠMT tak byl posunut až na roky 2011-2015. V současném turbulentním prostředí, ve kterém se celá společnost nachází, a rovněž i ke skokovým změnám v záměrech MŠMT, se zdá být tento časový horizont na reflexi a zvy-

šování kvality škol **neadekvátně dlouhý a ztrácí na aktuálnosti**. Navíc, protože školský zákon, ale ani uvedená vyhláška blíže nespecifikují strukturu VZ MŠMT, bylo by možné, aby právě tato zpráva předkládala aktuální a podrobnější reflexi práce ředitelů škol.

Dalšími důležitými materiály jsou pro všechny ředitele škol již zmíněné DZ MŠMT. Prozatím MŠMT vydalo tři DZ, a to v roce 2002, 2007, poslední v roce 2010. Jak bylo uvedeno, DZ MŠMT neposkytují, a svým časovým intervalem ani nemohou poskytovat, rychlou a účinnou reflexi pro práci škol a jejich ředitelů. Veselý se k problému vyjadřuje při rozboru realizace a naplňování Bílé knihy takto: *„Dlouhodobé záměry ovšem nemají podobu konkrétních ‘akčních plánů’, které by se zaměřily na realizaci některého dílčího cíle a přesně stanovily detailní opatření, odpovědnosti a alokované zdroje. Mají spíše povahu obecnou a analytickou.“* (Veselý, 2008, s. 12)

Při bližším srovnávání jednotlivých Dlouhodobých záměrů je možné shrnout, že nový DZ MŠMT 2011-2015 přehledněji formuluje opatření, ale zároveň i termíny, stanovuje konkrétnější odpovědnosti a alokaci zdrojů. Tímto by mohl přispět nový DZ MŠMT k větší průhlednosti, odpovědnosti a kontrolovatelnosti při plnění jednotlivých opatření (MŠMT, 2011a).

3.3.4 Dlouhodobé záměry krajů

Dlouhodobé záměry krajů (možno i DZ krajů) vychází při své tvorbě z DZ MŠMT. Blíže rozpracovávají, s ohledem na svá specifika, priority a stanovují rozpočty pro jednotlivé školy. Logickou úvahou lze dojít k tomu, že právě pro ředitele MŠ a ZŠ, ale i SŠ, které mají místní, maximálně regionální význam, by měly být DZ krajů východiskem při tvorbě koncepce škol apod. V současné době je však možné pouze opakovat, že DZ krajů byly rovněž koncipovány na dva roky, a později umělým prodloužením byla jejich platnost posunuta o dva další roky. Pro ředitele škol se tak staly v mnoha ohledech neaktuální a dokonce i zbytečné. Důvodem je fakt, že vývoj regionálního školství postupuje v mnoha ohledech rychleji, než vývoj na celostátní úrovni. Kraje by měly zpracovat svůj DZ do konce března 2012.

3.3.5 Výroční zprávy o činnosti ČŠI

„Výroční zpráva ČŠI je jedním z hlavních nástrojů hodnocení a kontroly vzdělávací soustavy v ČR. Cílem inspekce je zjistit a odhalit problémy škol a určit, zda případná míra

zjištěného rizika vyžaduje zásah státu. Inspekční hodnocení vychází zásadně z principu legality a hodnotí dopady školského zákona a jeho změn v praxi,“ tolik citace z materiálu (ČŠI, 2010, s. 5).

Pro školy a jejich ředitele je jistě povzbudivé, že ČŠI podává i připomínky ke změnám v legislativní oblasti na MŠMT v různých problematických záležitostech. Otázkou je, nakolik jsou tato doporučení vyslyšena.

V oblasti problematiky předškolního vzdělávání bude zmíněn pouze jeden, i když pro zaměstnance sloučených MŠ, mnohdy závažný problém. V žádném oficiálním dokumentu, tudíž ani ve VZ ČŠI, se nehovoří o postavení bývalých ředitelek MŠ, jejichž subjekty byly včleněny pod jiný právní subjekt. Staly se z nich buď oficiální zástupkyně ředitelů škol pro předškolní vzdělávání, nebo pedagogické pracovnice řídící školu, tzv. **vedoucí učitelky**, nebo učitelky MŠ. Pojem „vedoucí učitelka“, i když je všemi akceptovaný, není dosud ve školské a právní terminologii zakotvený. Oficiální označení je vedoucí organizačního útvaru příspěvkové organizace. V citované zprávě se při hodnocení předškolního vzdělávání mylně hovoří o 4 702 ředitelkách veřejných MŠ. K 30. 9. 2011 bylo, podle Ústavu pro informace ve vzdělávání Praha, (dále i ÚIV), pouze 2 873 ředitelek MŠ. Ostatní pracovnice byly buď vedoucími učitelky, nebo zástupkyněmi pro předškolní vzdělávání ve sloučených subjektech, které mají zcela odlišné kompetence, než ředitelky samostatných MŠ. V době slučování MŠ k 1. 1. 2003 byly na veřejnosti, v médiích, ale i na zastupitelstvech obcí vedeny nepříjemné až bolestné diskuze, přesto bylo hodně MŠ sloučeno v různá uskupení, jako MŠ+ZŠ+SJ+SŠ+DM; převážně však do modelu MŠ+ZŠ nebo MŠ+MŠ.

K problematice sloučených subjektů se vyjádřil nejmenovaný zástupce ČŠI v kraji Vysočina přibližně takto: *„ČŠI nemá žádné relevantní nástroje, kterými by mohla hodnotit a posuzovat postavení vedoucích učitelek, i když víme, že tam existuje mnoho problémů. MŠ se staly pro mnoho ředitelů ZŠ jen přítěží a podle toho se k nim chovají. Nyní se při inspekcích zaměřujeme právě na sloučené subjekty, ale musíme se držet pouze zákonných hodnotících kritérií, i když vidíme, že na hodně školách spolupráce velice skřípe a školky jsou na posledním místě.“* To je vysvětlení principu zákonnosti prakticky po téměř deseti letech existence tolika sloučených subjektů v ČR.

K problému se vyjadřovala (Sedláková, 2010, s. 48-50) v bakalářské práci. Podle dat z empirického výzkumu tam, kde došlo k dohodě a stanovení jasných pravidel mezi ředitelem a vedoucí učitelkou v modelu MŠ+MŠ, ale i MŠ+ZŠ, byli pracovníci MŠ spíše spokojeni. Zdůrazňovali přitom způsob preferované komunikace, ale i styl vedení.

Ke sloučeným mateřským školám, s akcentem na pravidla delegování kompetencí, se vyjadřovala v bakalářské práci (Němcová, 2010, s. 54, 55). I ta je přesvědčena, že pro dobré fungování sloučených škol musí být přesně nastavena, ale hlavně dodržována, jasná, objektivní a především vzájemně dohodnutá pravidla, včetně spolurozhodování o rozpočtu, nenárokových složkách mezd, hospitacích apod. Pak takový subjekt může dobře fungovat.

3.3.6 Diskuze o dokumentech vzdělávací soustavy ČR

K uvedeným základním dokumentům vzdělávací soustavy ČR, které by měly poskytovat jejím aktérům vize, směr, cíle, opatření k jejich realizaci, ale i reflexi práce, je možné konstatovat, že tyto dokumenty jsou:

- psané mnohdy zbytečně složitou formou, včetně jazykové formy;
- nenavazují na sebe;
- neplní úlohu a cíl, pro který vznikly;
- jsou neaktuální;
- pro ředitele škol se stávají problémem z hlediska jejich aplikovatelnosti.

Bílá kniha ještě nebyla komplexně revidována, existují však ucelené dílčí analýzy, jež posuzují její význam, efektivitu, ale především to, jak se podařilo nebo spíše nepodařilo, vytyčené cíle realizovat v praxi.

Velmi fundovaně, včetně vymezení východisek, rizik a doporučení se vyjadřují autoři (Veselý, 2008) v *Podkladové studii k analýze...*, postupně ke všem šesti hlavním liniím rozvoje vzdělávání. V souvislosti se zmíněnou studií se pak kolektiv jiných autorů vyslovil v analýze zadané MŠMT, nejen ke kontextu vzniku Bílé knihy, ale hodnotil relevanci a naplňování jejich cílů. K předškolnímu vzdělávání se vyjadřují: „*Bílá kniha se v části I. 'Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy' i v části II. 'Předškolní, základní a střední vzdělání,' věnuje proměnám vzdělávání a vzdělávacího systému velmi podrobně, srozumitelně a výstižně. Je škoda, že se nepodařilo dotáhnout myšlenky z východisek až myšlenkám na realizaci změny...*“ (MŠMT, 2009, s. 37)

Pohledem na kurikulární vzdělávání, výuku, klima škol, ale i na oblasti vzdělávání učitelů, se věnovala *Analýza nálezů pedagogického výzkumu 2001-2008* Masarykovy univerzity v Brně pod vedením Janíka (Janík, 2008).

Veselý k tomuto problému uvádí: „*Při pohledu na změť a obsah 'strategických' dokumentů v oblasti vzdělávání v ČR se nabízí myšlenka, že kvantita zde nahrazuje kvalitu,*

tj. místo toho, abychom důkladně pracovali s jedním základním dokumentem a průběžně jej aktualizovali, neustále vznikají další a další 'strategické dokumenty', které jakoby chtěly 'přebít' ty předešlé...“ (MŠMT, 2009, s. 44)

Obdobně složité je to s běžnými **zákonnými i podzákonnými normami**. Je samozřejmé, že pokud MŠMT svěřuje školám pravomoci, vyžaduje i odpovědnost za důsledky, stanovuje „mantinely“, podle kterých se musí školy řídit. Problémem je ale zjevně i to, že kromě MŠMT určují školám omezení a povinnosti další a další orgány státní správy a instituce. Ty zasahují a prakticky korigují celou šíři činnosti právního subjektu. Ředitelé škol a školských zařízení se s nimi denně setkávají a jsou povinni se jimi řídit.

Roupec k tomuto, pro ředitele mnohdy závažnému problému, uvedl: „*Prostor pro řízení škol a rozhodování o organizaci vyučování je mnohdy zúžen a znesnadněn samotným zákonem.*“ Tamtéž: „*Nemluvě již o **nejednoznačnosti a komplikovanosti přijatých zákonů, násobené množstvím vyhlášek, pokynů a různých zaručených výkladů či doporučení, ve kterých se obtížně orientuje i odborník.***“ (Roupec, 2006, s. 87)

S problémem změn a množstvím právních a dalších norem, se potýkají i ředitelky MŠ. Následující tabulka pouze ilustruje počet zákonných a podzákonných předpisů z různých oblastí, které by měla ředitelka samostatné MŠ se školní jídelnou znát nebo o nich mít alespoň povědomí. Jedná se přitom pouze o předpisy v běžném provozu MŠ, ne tedy o normy specifické, které se týkají například soukromých, církevních MŠ či o metodické pokyny. Přehled předpisů byl autorem vytvořen k 6. 2. 2012, včetně uvedení jejich novel (Valenta, 2012, s.12-17).

Tabulka 1, Přehled právních předpisů pro MŠ

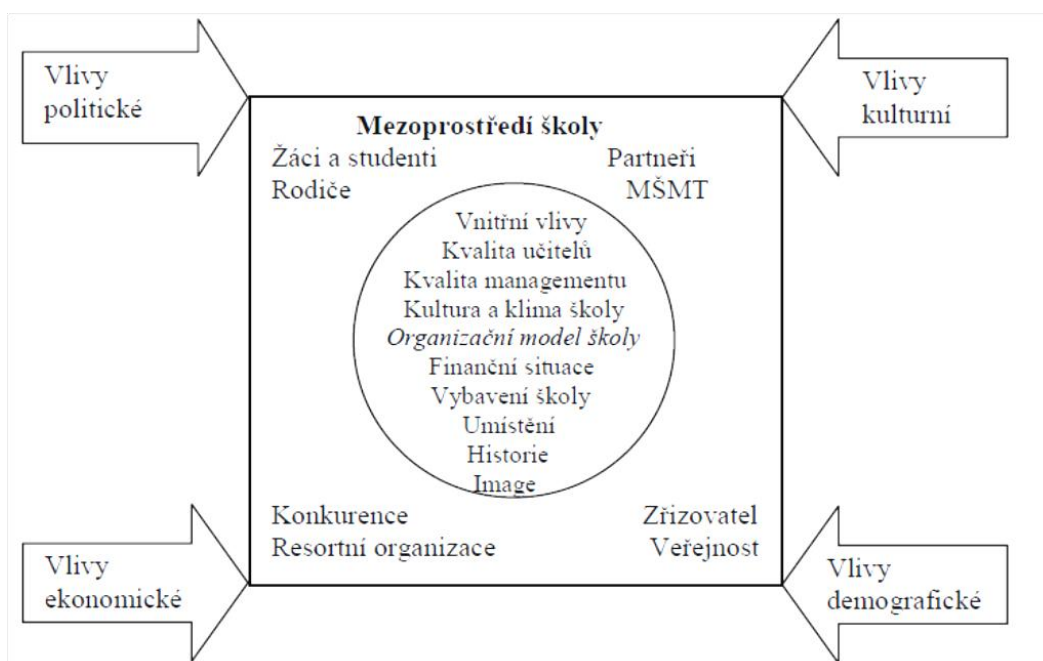
Oblast	Zákony	Nařízení vlády	Vyhlášky
Ústavní	3	0	0
Školská legislativa	4	1	17
Pracovní právo	8	7	7
Platové předpisy	1	4	0
Správní právo	13	4	0
Sociálně právní ochrana dětí	5	0	0
Ekonomika a sociální zabezpečení	21	1	3
Ostatní	9	0	1
Celkem	64	17	28

4. Školy a jejich determinanty

Determinanta-determinující, určující složka, činitel, který svým působením výrazně ovlivňuje okolní prostředí (Buchtelová, 2007, s. 167).

Kterí činitelé tedy výrazně ovlivňují školy a vyvolávají problémy v práci managementu? Jaké specifické determinanty ovlivňují MŠ oproti jiným školám?

Obrázek 2, Prostředí školy



Zdroj: Světlík, 2006; upraveno Sedláková

4.1 Vnější determinanty

Vnější determinanty, kam patří ekonomické, politické, kulturní a demografické vlivy, jsou v posledních dvou desetiletích ovlivňovány evropskou dimenzí a pronikajícími globalizačními tendencemi. K problematice těchto vnějších determinant se vyjadřuje Světlík: „Známé rčení, že 'nevidí pro stromy les', platí dvojnásob v případě některých vedoucích pracovníků škol. Školy často reagují a přizpůsobují se krátkodobým potřebám nebo změnám místního charakteru a nevnímají širší rozměr propojení svých aktivit a prostředí, ve kterém fungují. Žádná škola nežije na pustém ostrově, ale je při všech svých aktivitách hluboce ovlivňována prostředím, ve kterém působí.“ (Světlík, 2006, s. 32-93)

(Sedláková, 2010, s. 14) v bakalářské práci uvedla: „Školy, podobně jako ostatní veřejné instituce, jsou daleko více a intenzivněji ovlivňovány vnějšími determinantami, než tomu bylo dříve. Školy již nestojí izolovaně, ale v důsledku otevírání trhů, ekonomických turbulencí, rozvoje informačních a komunikačních technologií, mobility zaměstnanců, celých rodin a dalších faktorů, se jich tyto vnější vlivy dotýkají v širším měřítku. Rovněž poznatky managementu, který byl směřován především do podnikové sféry, se čím dál tím více uplatňuje v řízení škol, včetně škol mateřských. Lze tedy konstatovat, že se **vnější determinanty nejen zintenzivňují, ale i přibližují každé jedné škole** a ovlivňují její činnost mnohem razantněji, než tomu bylo dříve. I tyto vnější vlivy, protože jsou intenzivnější a působí na školy častěji, mohou vyvolat a vyvolávají problémy v jejich řízení.“

4.1.1 Determinanty politické

Jasným příkladem tohoto trendu jsou **vlivy politické**. Na školy působí daleko častěji nejen politické vlivy komunálního, národního, ale i nadnárodního charakteru. V ČR, jako v dalších zemích střední a východní Evropy, se změnilo v 90. letech 20. století politické uspořádání. Došlo k přijetí některých, dříve socialistických zemí, do společenství EU. Současně s tím došlo i ke vzájemnému ovlivňování vzdělávání.

Všechny školy a školská zařízení v ČR získaly právě politickým rozhodnutím právní samostatnost, a tím i poměrně značnou autonomii. Činnost škol je samozřejmě svazována určitými „mantinely“, v podobě předpisů, které jsou již při svém vzniku ovlivňovány politickým seskupením a tlaky. Neustálé změny na MŠMT, včetně časté výměny ministrů, jsou rovněž způsobeny politickými boji a nevyrovnaností naší politické scény. K tomu uvedli autoři při analýze Bílé knihy následující: „*Můžeme se domnívat, že příčinou nadměrné tvorby 'strategických' dokumentů je střet různých zájmových skupin v oblasti vzdělávání, které se tak snaží prosadit svoji perspektivu. V rámci politického střetávání je tvorba takových dokumentů spojena s legitimizací určitých navrhovaných změn a opatření.*“ (MŠMT, 2009a, s. 45)

V praxi jsou pak ředitelé škol, ale i ostatní aktéři vzdělávání, zahlcováni nejen častými **změnami koncepcí**, směrů, ale i neustále **se měnícími legislativními materiály**, jež s sebou přinášejí nové tabulky, hlášení, přehledy, zprávy apod.

4.1.2 Determinanty ekonomické

Celosvětová krize, která začala zhruba před čtyřmi lety v USA jako krize hypoteční, se přesunula i na ostatní svět, včetně Evropy a ČR. Ještě nedávno se mohlo zdát, že je ekonomická krize na ústupu. Bohužel, nastoupil nový fenomén v podobě krize dluhové, v níž se zmítá více zemí Evropy. Je ohrožena Evropa jako celek, a tím i hospodářský růst ČR. Vlády států se snaží řešit tuto ekonomickou krizi různými opatřeními, včetně snižování majoritních výdajů na oblast sociální i důchodovou, zdravotnictví či školství. Finanční omezení tak mohou pociťovat nejen školy malé, ale i velké, snižováním nebo stagnací výše finančních rozpočtů, odlivem zaměstnanců ze školství, sníženou úrovní koupěschopnosti obyvatel, ale i krádežemi a dalšími doprovodnými projevy.

4.1.3 Determinanty demografické a kulturní

O vnějších demografických a kulturních vlivech bude zmíněno jen okrajově, i když i zde dochází k jejich přibližování školám v širší míře, než tomu bylo dříve. Projevují se v celé Evropě, jak se o tom zmiňuje například zpráva Eurydice o problematice preprimárního vzdělávání. V některých regionech ČR se ve školách projevuje **migrace obyvatel** nejen ze zemí Evropy, ale i z tzv. zemí třetího světa. Ředitelé řeší pak otázku integrací dětí a žáků do svých škol.

V současné době se stává velmi palčivým problémem pro ZŠ a SŠ nedostatek žáků a studentů vlivem **demografického vývoje**. MŠMT spolu s kraji připravuje opatření v podobě omezování, slučování či rušení některých škol podobně, jak to proběhlo v 90. letech u MŠ, tzv. optimalizací sítě škol.

4.2 Vlivy mezoprostředí

Dalšími determinantami jsou podle (Světlík, 2006, s. 39-62) vlivy tzv. mezoprostředí, jež mohou vyvolávat v řídicí práci některé problémy. Do mezoprostředí je možno zařadit v MŠ především rodiče, konkurenci, zřizovatele, MŠMT a veřejnost.

V současnosti se MŠ potýkají působením populační exploze s nedostatkem míst pro děti. Ředitelky se tak při rozhodování o přijetí či nepřijetí dítěte setkávají velmi často s nepochopením a **problémy ze strany zákonných zástupců**. Podle VZ MŠMT *Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání* za rok 2010, nebylo přijato k předškolnímu vzdělávání téměř 40 tisíc dětí (MŠMT, 2011, s. 4). Vlivem převyšující poptávky nad nabídkou volných míst v MŠ se do jisté míry **stírá konkurenční prostředí mezi školami** (MŠMT, 2011b).

Do řízení všech škol se daleko silněji promítá **komunální politika**. Je to dáno tím, že samosprávám byl přiznán mandát nejen školy zřizovat, rušit, ale i kontrolovat. Rozhodují o jmenování a odvolání ředitele školy, o jeho platových podmínkách atd. Zřizovatelé po léta kritizovali ustanovení § 166 (Zákon č. 561/2004 Sb.), které jim prakticky neumožňovalo ředitele škol vyměnit, pokud s nimi nebyli spokojeni. Situace se podstatně změnila od 1. 1. 2012 novelou uvedeného zákona, který nově dává možnost zřizovatelům ustanovit ředitele škol do funkce **na dobu určitou šesti let**.

Jako každá změna, má i toto rozhodnutí zákonodárců dvě strany jedné mince. Je jistě v pořádku, že zákon dal prostor zřizovatelům nahradit nevyhovujícího ředitele, ředitelem jiným. Na druhé straně však vzniká i latentní problém a obava, zda bude odvolání ředitele školy vždy korektním krokem ze strany samosprávních orgánů.

Důvodem predikce těchto obav je bohužel obecně známý a nelichotivý fakt o etickém a morálním stavu naší společnosti, včetně komunální politiky. Skutečnost, že výsledné pořadí uchazečů, na němž se usnesla konkurzní komise, má pro zřizovatele jen doporučující charakter, může být lehce zneužito. Viz. §5, odst. 6 (Vyhlášky č. 54/2005 Sb.).

Jako argumentaci **nerovnosti v rozhodování** o kandidátech v prostředí komunální politiky je možné využít rovněž poznatků o ekonomickém, kulturním a sociálním kapitálu, jak je uvádí Veselý. Autor vychází z teorií sociologa Bourdieu o intelektuálních dispozicích rodin, jejich sociálním a ekonomickém vlivu, které do jisté míry předurčují postavení následných generací. Autor konstatuje: „*Sociální kapitál zahrnuje vztahy, do nichž je aktér zapojen a známosti, které má a které může využít v případě, že z nějakého důvodu potřebuje podporu (backing) jednotlivých aktérů či skupin.*“ (Veselý, 2006, s. 15)

Ještě větší razanci, co se týče pohledu na lidský kapitál a případnou sociální segregaci, přednesl na přednášce na ČŠM UK Praha dne 6. 5. 2011 Valenčík, jež čerpal z pracovní verze své stati *Ekonomika a vzdělávací společnost: „Fenomén investování do společenské pozice (formou prestižní spotřeby, která segreguje společnosti z hlediska toků informací a společenských kontaktů, formou kupování poslušnosti a preferování poslušnosti před efektivností) dochází k omezování konkurence v odvětví nabývání a uplatnění schopností.*“

Z uvedených materiálů, a ze stavu naší společnosti, je možné dovozovat, že při vyhlášení konkurzu na místo ředitele nebudou **ani tak podstatné jeho vědomosti** a schopnosti pro řízení školy, ale spíše uplatnění jeho sociální, případně kulturní kapitál, tzn., jaké má známé, z jaké rodinné pozice vychází apod.

- *Je toto tvrzení příliš odvážné, nebo se stane v mnohých případech skutečností?*
- *Bude docházet ze strany zřizovatelů ke kupování poslušnosti ředitelů škol?*

Na to odpoví budoucnost. Je třeba doufat, že u zřizovatelů škol zvítězí snaha poskytnout dětem, žákům a studentům takového ředitele, který povede školu žádoucím směrem, před známostmi a osobními antipatiemi či politickými půtkami.

Častější střídání ředitelů škol může mít vliv nejen na chod školy, ale i **na vývoj fází profesní dráhy** samotných ředitelů. Z hlediska fáze profesní dráhy je ředitel, který je funkci šest let chápán spíše jako středně zkušený. Pokud by tedy neustále měnil školy, může hrozit nebezpečí, že v této fázi zůstane velmi dlouhou dobu, protože prvotní fázi, kdy školu poznává, stanovuje pravidla apod., může sice zkrátit, ale ne ji přeskočit, mění se tak dynamika profesní dráhy.

4.3 Vnitřní determinanty škol

(Světlík, 2006, s. 62-87) uvádí, že vnitřní prostředí školy je tvořeno především níže uvedenými, vzájemně propojeným složkami, které jsou mnohdy nazývány **klima školy**. „*Toto klima je ovlivňováno všemi pěti složkami vnitřního prostředí a projevuje se především ve vztahových rovinách všech aktérů edukačního procesu.*

- *kulturou školy;*
- *mezilidskými vztahy;*
- *organizačním modelem školy;*
- *kvalitou managementu a sboru;*
- *materiálním prostředím školy.*“

Předpokládá se, a citované výzkumy to dokládají, že především problémy ve vnitřním prostředí škol mohou být pro ředitele náročnější než problémy zvenčí. Vzhledem k tomuto poznatku a cíli práce, se budou následující podkapitoly věnovat konkrétním specifickým determinantám MŠ, jež mohou predikovat specifické problémy v řízení MŠ.

4.4 Specifické determinanty mateřských škol

V úvodu je nutné zmínit, že postavení MŠ, a tím jejich ředitelky, je do značné míry odlišné od postavení ředitelů ostatních stupňů škol. Z každé uvedené determinanty vyplývá poměrně zřetelně potencionální problém v práci ředitelky MŠ. Specifickými determinanty MŠ jsou zejména:

- velikost školy a její organizační struktura;
- škola neposkytující stupeň vzdělání-nižší status;
- nižší stupeň vzdělání učitelek i ředitelky MŠ;
- vysoká míra přímé vyučovací povinnosti;
- feminizace MŠ-role žen;
- klienti (děti mladší než 6 let), kteří mají omezená práva vzhledem ke svému věku;
- místní, případně regionální význam MŠ;
- specifické povinnosti zákonných zástupců.

4.4.1 Velikost školy a její vliv na organizační strukturu a styl vedení

Velikost školy, co do počtu zaměstnanců, a z toho vyplývající organizační struktura, může být tím nejdůležitějším prvkem, od kterého se odvíjí celé pojetí managementu v MŠ. V malých organizacích se uplatňuje zákonitě **jiný styl řízení**, než v organizacích velkých.

Podle jakých kritérií se posuzuje v ČR velikost školy?

Ve vzdělávacím systému ČR jsou tato kritéria dichotomická: počet dětí x počet zaměstnanců. Pro stanovování financování škol jsou na sobě obě kritéria závislá. Následně jsou volně využity poznatky z bakalářské práce (Sedláková, 2010, s.16, 17).

Kritéria podle ČŠI (ČŠI, 2010, s. 7):

- do 50 dětí-malá mateřská škola;
- nad 50 dětí-velká škola.

Kritéria podle podnikového členění Evropské komise (*European Union, Commission Recommendation 96/280/EC 1996*) podle počtu zaměstnanců dle (Dvořáková, 2007, s. 92):

- mikropodniky – do 9 zaměstnanců;
- malé podniky – od 10 do 49 zaměstnanců;
- střední podniky – od 50 do 249 zaměstnanců;
- velké podniky – nad 250 zaměstnanců.

Z limitů pracovníků na MŠ podle výkonů a republikových normativů vyplývá následující přepočtený počet zaměstnanců (závisí na tom, zda subjekt má nebo nemá ŠJ) :

- MŠ s 25 dětmi - cca 3 zaměstnanci;
- MŠ s 50 dětmi - cca 6-7 zaměstnanců;
- MŠ se 100 dětmi - cca 12-14 zaměstnanců;
- MŠ se 150 dětmi - cca 18-21 zaměstnanců.

Pokud při posuzování velikosti školy bude využito tohoto členění, lze tvrdit, že převážná část MŠ v ČR jsou **mikropodniky nebo malé podniky**, neboť průměrný počet dětí v MŠ byl pro rok 2011/2012 podle MŠMT 69,5 dětí. V případě sloučených subjektů, kde bývá více zaměstnanců, jsou tyto MŠ výjimečně středními podniky.

„Personální práce v malém podniku vykazuje specifika, jež vyplývají z nízkého počtu zaměstnanců, značných rozdílů mezi druhy prací a vysokých nároků na živou práci a také neformálních vztahů mezi vlastníkem a zaměstnanci. Zaměstnavatel očekává od pracovní síly plnění řady požadavků a zaměstnanci mívají víceoborovou kvalifikaci, aby mohli vykonávat různé pracovní úkoly, pracovat za nejasných hranic odpovědnosti a být časově či prostorově flexibilní,“ uvádí Dvořáková (2007, s. 439).

Mezi základní problémy malých podniků se řadí: menší jistota pracovního místa; nižší mzdy; menší rozsah zaměstnaneckých výhod; pracovní doba pružně upravovaná podle množství zakázek a potřeb zákazníků; minimální investice do vzdělávání a rozvoje; omezené vyhlídky na povýšení. Tyto problémy jsou pak i typické pro většinu malých MŠ.

Obdobně vidí autorky (Trnková, aj., 2010) postavení a problematiku tzv. malotřídních ZŠ v ČR. Je až s podivem, jak se problémy a omezení shodují s MŠ:

- omezené možnosti DVPP; omezení v postoupení spolurozhodovacích kompetencí a delegování; roztržistěnost práce ředitele, včetně prací mimo obor; vysoká odpovědnost jedné osoby; velká míra pedagogické činnosti; převládání operativních a administrativních prací; prolínání řídicí a pedagogické činnosti a její obousměrné narušování; omezení možnosti povýšení, postup zaměstnanců; nižší finanční ohodnocení.

Poněkud s nadsázkou vidí ředitele malých škol autorky (Trnková, aj., 2010, s. 147) takto: *„Výčet znalostí, dovedností a osobních dispozic a vloh ideálního ředitele malotřídky nemá daleko k úsměvným charakteristikám Všechnálka a dovednostem Ferdy mravence, které jsou k fungování malotřídní školy třeba.“*

Je samozřejmé, že na malých školách nejsou pouze problémy, ale mají i své výhody, mezi které patří loajalita, vysoké pracovní nasazení, flexibilita pracovníků, příjemné osobní a pracovní vztahy, participativní a demokratický styl vedení, průhledné financování, jak uvádí (Sedláková, 2010, s. 54, 55).

4.4.2 MŠ neposkytuje stupeň vzdělání-nižší status

Status: postavení osoby nebo organizace určené souhrnem jejich práv a povinností.

Sociální status: pozice jednotlivce nebo skupiny uvnitř určité společenské skupiny (Buchtelová, 2007, s. 748).

Při pohledu na mateřské školy a jejich ředitelky je možné předpokládat, že právě z důvodu, že MŠ neposkytují stupeň vzdělání, mají ředitelé ZŠ nebo SŠ všeobecně vyšší vliv, a tím i vyšší společenský status, než ředitelky MŠ. Tento **nižší status MŠ** se může negativně projevovat **při jednání se zřizovatelem** o potřebách investic, rozvoje, rozšiřování kapacit MŠ; **při jednání s rodiči** například o chování dětí, docházce, ale i nutnosti se dětem více věnovat doma v rodinách; **při jednání se sponzory** apod.

Přestože bylo v DZ MŠMT uvedeno, že předškolní vzdělávání nachází významnou oporu státu, je patrné, že většina krajů ČR tuto skutečnost neakcentuje (MŠMT, 2011b, s. 13,14). Při studiu *Metodik rozpisu mzdových prostředků* některých krajů ČR (Vysočina, Středočeský, Liberecký, Jihočeský) bylo zjištěno, že dlouhodobě kraje nepovažují MŠ za prioritní skupinu, tzn., že mají nižší status než ZŠ a SŠ. Kraje uvádí následující prioritní skupiny (obměny jsou pouze v pořadí na řádcích):

- I. ZŠ, SŠ;
- II. dětské domovy, školská poradenská zařízení, VOŠ, ZUŠ, MŠ;
- III. zařízení pro zájmové vzdělávání (DDM, ŠK, ŠD), ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, ostatní.

Tvrzení o **disproporcích ve financování** škol potvrzuje (ČŠI, 2010a, s. 8,10 a 61): „ČŠI zjistila, že *disponibilní kapacity v navštívených MŠ byly využívány v uplynulém školním roce na 89%. Je to nejvyšší hodnota ze všech částí vzdělávací soustavy v ČR.*“ Tamtéž: „*V normativním financování mzdových prostředků jsou mezi srovnatelnými skupinami škol významné rozdíly. Podle MŠMT v porovnání normativního rozpisu krajských a republikových normativů skoro všechny kraje rozepisují mateřským školám méně, kromě Ústeckého a Moravskoslezského kraje, kde předškolní vzdělávání naopak posilují.*“ ČŠI upozornila i na to, že: „*Rozvojové programy MŠMT byly spíše nástrojem pro vyrovnávání dopadů redukce státního rozpočtu a místo inovací vyvolaly zvýšenou administrativní zátěž především pro malé školy. ČŠI upozorňuje opakovaně na riziko porušení spravedlivého přístupu ve financování škol.*“ Rozdíly ve výši normativů na jedno dítě MŠ mezi kraji ČR ukazuje tabulka č.2

Tabulka 2, Rozdíly ve výši normativů na jedno dítě MŠ mezi kraji ČR

MŠ s 10 dětmi	MŠ s 50 dětmi	MŠ od 150 dětí
6 227,-Kč	2 009,-Kč	1 000,-Kč

Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za rok 2009/10

Kraje mají, prozatím, samozřejmě právo, podle specifík svého regionu, stanovovat prioritní skupiny škol a školských zařízení, bez ohledu na MŠMT. Zjištěné rozdíly jsou, však až **příliš markantní v neprospěch MŠ**. Rovněž MŠMT snížilo, z nevysvětlitelných důvodů, normativ NIV na jedno dítě na rok 2011 oproti roku 2010 o 3 722,- Kč. Celkově došlo v předškolním vzdělávání k poklesu jednotkových výdajů v roce 2010 nejvíce ze všech segmentů ve vzdělávání, a to o 3,7% (MŠMT, 2011b, s. 5).

Podle podkladového materiálu *Koncepční záměr reformy systému financování regionálního školství*, je si ministerstvo tohoto nespravedlivého přístupu v přerozdělovacích procesech krajů vědomo a navrhuje od 1. 1. 2013 odlišný způsob financování tak, aby bylo v oblasti práce pedagogů více zacíleno přímo na školy. Přičemž chce v této oblasti omezit kompetence krajů (MŠMT, 2011c, s. 1-8).

Aktuální problém může nastat v rozpočtu MŠ v roce 2012. Drtivé většině učitelek MŠ se zvyšovaly od 1. 1. 2012 mzdové tarify o částky 2. - 5. tisíc měsíčně, ale navýšený normativ ze strany MŠMT tyto tarifní platy velmi těžko pokryje.

U ZŠ je situace přesně opačná. Platy pedagogů ZŠ se zvýšily zhruba o 0,5. -1. tisíc, dochází k odlivu žáků, a přitom se jen mírně snižuje počet pedagogů. MŠMT i přesto navýšilo normativy na žáka. V seminární práci autorka k této disproporci uvedla: „*Přístup státní správy i samospráv k ZŠ se jeví jako přístup sociálního charakteru, který hraničí s umělou zaměstnaností.*“

Tabulka 3, Rozpis přímých neinvestičních výdajů MŠ, ZŠ z úrovně MŠMT

Rok	Mateřské školy		Základní školy	
	Normativ/výkon	Změny výkonů	Normativ/výkon	Změny výkonů
2008	37 096	+ 343	43 199	-2061
2009	37 496	+ 706	44 126	-1924
2010	39 858	+ 593	46 747	-1503
2011	36 136	+ 623	46 110	-776
2012	38 833	Xxx	49 825	xxx

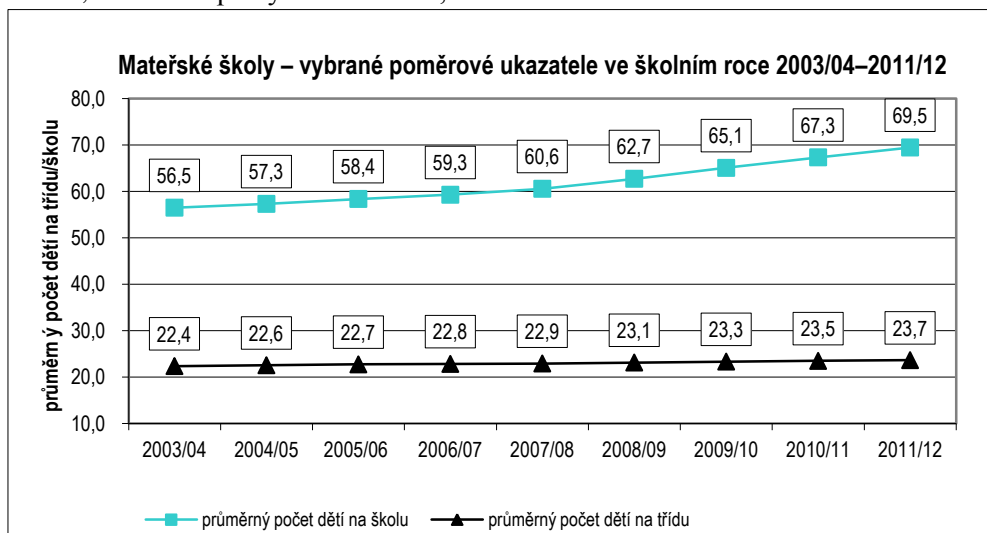
Zdroj: MŠMT, Ekonomika školství- republikové normativy

V MŠ se vlivem nárůstu počtu dětí již několik let zvyšují počty dětí na třídu, na učitelku, a tím i na MŠ, přičemž **normativní rozpis na výkon-dítě klesá**. Restriktivním opatřením MŠMT a krajských úřadů v rozpočtování MŠ, vyvstává před ředitelkami MŠ problém s **financováním pracovníků přesto, že jsou školy kapacitně předimenzovány**.

V roce 2011/2012 uvádí MŠMT již průměrně 23,7 dětí na jednu třídu (ÚIV Praha, 2012). V praxi si ředitelky často stěžují na **sekundární problémy**, kterými jsou nespokojené a vyčerpané učitelky z velkého počtu dětí na třídu, vysoké hladiny hluku, omezené možnosti zabezpečit individualizované vzdělávání. Na MŠ je běžné, že učitelky nemají přestávky na oddych a jídlo. Zmíněné atributy tak zcela zákonitě mohou vést **k poklesu úrovně předškolního vzdělávání**.

K nižšímu statusu MŠ lze ještě podotknout, že některé kraje, kde dochází k úbytku dětí na ZŠ, vybízí zřizovatele ke slučování MŠ pod ZŠ či do větších právních subjektů, např. Vysočina. I když jsou pochopitelné obavy zřizovatelů i krajských úředníků ze zániku některých ZŠ. Pro předškolní vzdělávání tento postup nemusí být vždy dobrá alternativa řešení, zvláště pokud nejsou nastaveny jasné kompetence.

Graf 2, Průměrné počty dětí na školu, třídu



Zdroj: databáze UIV

4.4.3 Nižší vzdělání ředitelek MŠ

Podle údajů ÚIV Praha o získaných titulech vzdělání ředitelek MŠ, a rovněž tak podle (Zákon č. 563/2004 Sb.), kdy učitelka, tedy i ředitelka MŠ, je plně kvalifikovaná, pokud získá střední vzdělání s maturitou v oboru předškolního vzdělání, lze usuzovat, že oproti ředitelům jiných škol mají ředitelky obecně nižší vzdělání. Tato determinanta může ovlivňovat jejich všeobecný rozhled, ale do jisté míry i schopnost dalšího samostatného vzdělávání, případně řešení složitějších úkolů (projekty) apod.

Vzhledem k faktu, že kandidátka na ředitelku MŠ musí mít, mimo jiné, minimálně tři roky praxe jako učitelka, se lze domnívat, že se většina ředitelek MŠ etablovala do své funkce právě z řad učitelek MŠ. Do značné míry se jeví pro zvládnutí výkonu funkce jako významnější absolvování **kvalitního studia pro ředitele škol** (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V uvedeném zákonu jsou rovněž definovány požadavky na vzdělávání pedagogických pracovníků škol, ze kterých jim vyplývá povinnost vzdělávat se po celou dobu své aktivní pedagogické činnosti. Pro ředitelky MŠ, ale ani pro ostatní ředitele, však obdobné pravidlo **vzdělávání se po celou dobu výkonu funkce v oblastech řízení a vedení školy, neplatí**. Podle uvedeného zákona stačí, pokud ředitel školy do dvou let od svého nástupu do funkce absolvuje základní kvalifikační studium pro ředitele škol, označovaného také jako FS I. Navíc, pokud byl ředitel školy k 1. 1. 2005 ve funkci více než deset let, nemusel se účastnit ani tohoto typu vzdělávání a prakticky do konce svého setrvání ve funkci nemá žádnou takovou povinnost. K dnešnímu dni tedy pracují na školách někteří ředitelé již 17 let bez tohoto vzdělání. S tímto systémem nelze souhlasit.

O nutnosti průběžného vzdělávání řídicích pracovníků z důvodů měnících se kompetencí řídicích pracovníků, ale i požadavků a neustálých změn, jsou přesvědčeni jak vzdělavatelé, tak výzkumníci, akademici i další aktéři vzdělávání. Například Kalábová vyslovuje přesvědčení, že by ředitelky MŠ měly mít vzdělání pro ředitele, ale přiklání se k názoru, podobně jako nadpoloviční většina respondentů (ředitelek MŠ), že by měly mít i vysokou školu (Kalábová, 2011).

Ve své publikaci popisuje (Pol, 2009a, s.147-165), že se přípravou řídicích pracovníků v oblasti školství zabývá mnoho předních odborníků z výzkumu na celém světě a jejich výstupy nejsou jednotné. Je patrné, že každá země má v oblasti školství odlišná specifika, a potažmo i nároky na řídicí pozice ve školách. Existuje celá řada teorií, jak nejlépe postihnout činnosti, role, psychologické ladění i fáze kariérové dráhy řídicích pracovníků tak, aby byl vytvořen co možná nejúčinnější systém vzdělávání těchto pracovníků.

K odborné přípravě a rozvoji manažerů se expresivně, ale o to výstižněji vyjádřili již v roce 1997 autoři (Bacík, aj., 1997, s. 63), takto: „*Diletantské přístupy opírající se pouze o soubor přednášek je nutné nahradit efektivním souborem dalších forem, které využívají učení akcí, pozorování a nácviku nových přístupů, výměně zkušeností, práce v týmech, zpracování projektů a dalších forem manažerské přípravy*“. Ředitelky MŠ však přesto i v současnosti preferují vzdělávání právě formou seminářů a přednášek, jak uvádí (Kalábová, 2011, s. 39, 40), tuto preferenci mělo téměř 88% ze 145 respondentek.

Uvedený fragmentovaný způsob vzdělávání, mnohdy vytržený z kontextu a okamžitě aplikovaný některými řediteli do praxe, **by neměl nahrazovat dlouhodobé vzdělávání v oblasti řízení**, ale spíše jej doplňovat. Vybrat si z nepřeberného množství nabídek různých institucí skutečně kvalitní seminář, se může stát pro ředitelky MŠ někdy problém.

Při polemice nad typem vzdělávání pro ředitelky MŠ, je vhodné se zastavit u tzv. informálního vzdělávání, které skýtá mnoho možností, např. četbu a studium literatury, učení se praxí, čerpání z poznatků nejlepší praxe apod. Co je možné považovat za velmi vhodný nástroj pro rozvoj řídicích pracovníků škol v ČR je **praxe mimo obor školství**. Tento pohled uznává i studie (McKinsey&Company, 2010, s. 35), podle níž jsou kandidáti na funkci ředitele v některých zemích povinni absolvovat praxi v ziskovém sektoru.

4.4.4 Omezená práva klientů MŠ tj. děti mladší šest let

V §5, odst. 1 (Vyhláška č. 14/2004 Sb.) je uvedeno: „*Právnícká osoba, která vykonává činnost mateřské školy, vykonává dohled nad dítětem od doby, kdy je pedagogický pracovník převezme od jeho zákonného zástupce nebo jím pověřené osoby, až do doby, kdy je pedagogický pracovník předá jeho zákonnému zástupci nebo jím pověřené osobě...*“.

Z tohoto ustanovení plyne pro ředitelky vysoká zátěž v péči o zdraví a bezpečnost dětí po celou dobu pobytu dítěte v MŠ, včetně zabezpečení jeho dodržování ostatními pedagogickými pracovníky školy. Zároveň však tyto povinnosti vyplývají ředitelce z role pedagogického pracovníka, kterou denně vykonává.

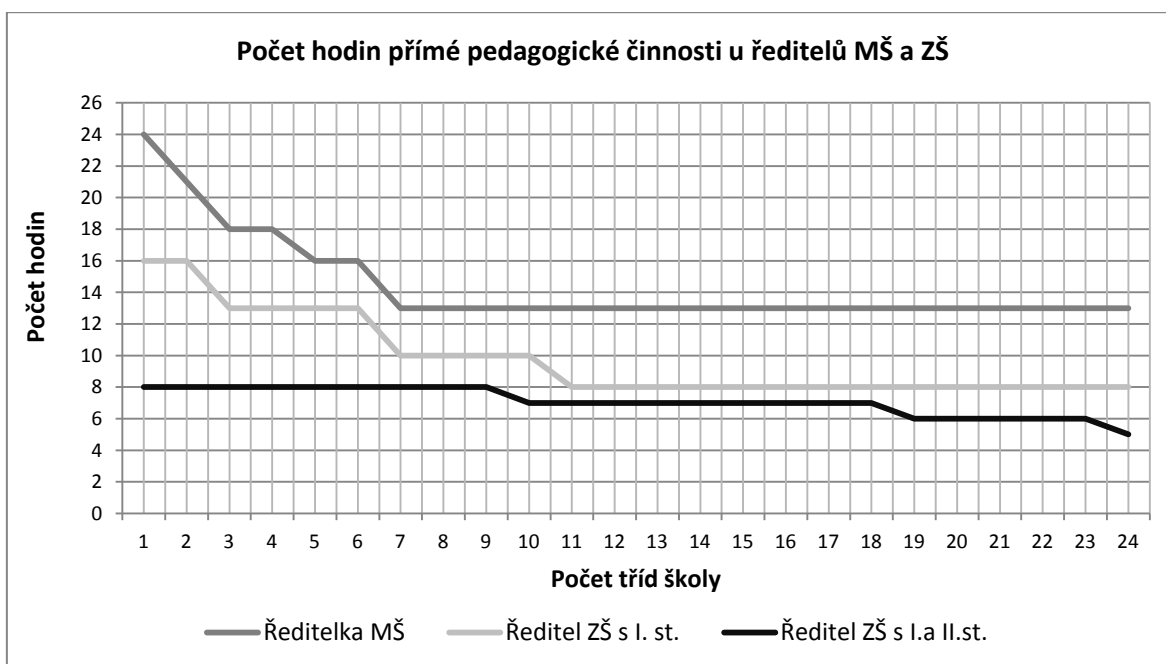
4.4.5 Rozsah přímé pedagogické činnosti

Rozsah přímé pedagogické činnosti je stanoven ředitelům škol podle (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.). **Vysoká míra přímé pedagogické činnosti ředitelek MŠ** je již dlouhá léta velmi palčivým problémem, jež vyvolává mnoho dalších souvisejících důsledků.

Pragmaticky tento problém shrnuje MŠ (Kalábová, 2011, s. 19): „*Obecně lze říci, čím nižší stupeň v systému školství, tím vyšší úvazek ředitelů v přímé práci s dětmi. Bez ohledu na to, kolik zaměstnanců má ředitel v týmu pro ekonomickou a administrativní práci.*“ Dále uvádí, že tento často diskutovaný problém byl profesními asociacemi OMEP (*Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*), Asociací předškolní výchovy a dalšími, připomínkován na MŠMT. Bohužel zatím bez odezvy.

Tento neutěšený stav je debatován mezi ředitelkami MŠ velmi často. Jejich úvazek u dětí neobsahuje přípravu na tyto činnosti, které pak musí zvládat jako každá jiná učitelka, včetně dokumentace třídy, ŠVP a jeho evaluace, poradenské činnosti a běžného kontaktu s rodiči. Navíc učitelka, která je s ředitelkou na třídě, nemá rovněž jednoduchou pozici, protože mnoho pedagogické práce zůstává na ní. (Sedláková, 2010) nabídla jako možné řešení model tzv. rotující ředitelky v rámci mateřské školy, který však předpokládá dokrytí nákladů na novou učitelku za úvazek ředitelky na kmenové třídě Příloha 2.

Graf 3, Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti



4.4.6 Feminizace MŠ

Feminizace-obsazení, ovládnutí něčeho ženami; početní převaha žen někde (Buchtelová, 2007, s. 237).

Snad na žádném jiném stupni škol, ale ani v žádné jiné ředitelské pozici, nelze potkat tolik žen jako právě v mateřských školách. Důvodů je možné nalézt více:

- historický původ této pozice;
- přesvědčení, že ženy mají blíže k malým dětem;
- přirozené přebírání úlohy matky;
- obava mužů z řízení ryze ženského kolektivu;
- nižší společenský status ředitelek MŠ;
- finanční ocenění ředitelek MŠ bylo, ve srovnání s jinými druhy škol, doslova tristní;
- pravděpodobně i malý zájem o tuto funkci;
- pravděpodobně i zábrana rodičů a zřizovatelů v obsazení místa ředitele MŠ mužem; málo studentů-mužů na pedagogických školách a další důvody.

Mezi řediteli samostatných MŠ bylo k 30. 9. 2011 celkem 2 872 žen a 2 muži, lze proto hovořit téměř o 100% feminizaci ředitelských funkcí v MŠ. Samozřejmě, že v MŠ, které jsou včleněny pod subjekty ZŠ, SŠ je situace jiná.

Jak vyplynulo v úvodní části práce z poznatků publikace *Psychologie pro učitele* (Čáp, 2001), prožívají ženy své životní role, vzhledem ke svému naturelu, intenzivněji, než ředitelé muži, což může ovlivnit i jejich roli profesní. Navíc, v průběhu jedné profesní fáze může působit více životních rolí současně. Z uvedených faktů lze předvídat i více problémů osobní povahy. Může například vzniknout dilema, jak rozdělit čas mezi rodinu, osobní potřeby a zaměstnání tak, aby žádná z přijatých rolí nebyla narušena rolí jinou. Pokud se nedaří nalézt vhodný kompromis, může to vyústit i v psychické problémy.

S osobními i osobnostními problémy žen souvisí mnoho atributů, o kterých bylo již diskutováno. Odborná literatura přináší mnoho rad a námětů v této oblasti, například tituly: *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě* (Kallwass, 2007); *Stres? Neznám!* (Truckenbrodt, 2006); *Time management-jak hospodařit s časem* (Caunt, 2007); *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout* (Christian Stock, 2010) ad. Z kvalifikačních prací stojí za zmínku práce (Bečková, 2010), která se přímo vztahuje k práci ředitelek a učitelek MŠ. Autorka podává i konkrétní doporučení, jak uzpůsobit pracovní podmínky, vést podporu a předcházet tak syndromu vyhoření. Některé očekávané problémy byly zahrnuty i do výzkumného šetření.

Gender-(rodový) rozdíl mezi muži a ženami z hlediska jejich postavení a uplatnění ve společnosti a kultuře. Navazující *gender studies*-sociologický obor zabývající se rozdíly v postavení a uplatnění mužů a žen ve společnosti a kultuře (Buchtelová, 2007, s. 274).

(MŠMT, 2011b, s. 104-107) ve své výroční zprávě pojednává o genderové problematice v rezortu školství, která byla zaměřena na **genderovou strukturu a rozdíly v odměňování** mezi řediteli škol muži a ženami. Z výsledků jednoznačně vyplynulo:

- čím vyšší stupeň školy, tím méně žen na ředitelských místech;
- čím nižší stupeň školy, tím menší plat.

Co se týče ředitelek mateřských škol VZ MŠMT uvedla: „*Není možné rozlišit, na kterém druhu školy ředitelé působí*“. Tamtéž: „*Ředitelky MŠ totiž vzhledem ke kvalifikačním požadavkům a následnému platovému zařazení do platových tříd **pobírají nižší platy**, než je tomu v případě ředitelů vyšších stupňů škol. Z tohoto důvodu je skupina ředitelů regionálního školství rozdělena na ředitele v 10. a nižší platové třídě (přibližně 99,5% žen a 0,5% mužů) a na ředitele v 11. a vyšší platové třídě (přibližně 52% žen a 48% mužů).*“

Poznámka na závěr. Na feminizaci i gender existuje více, často protichůdných pohledů. Někdo přijal myšlenku boje žen za jakákoliv jejich práva za svou životní roli (feminismus); jiný bere ženy jako podřadné a nesnesl by, aby jeho vedoucí byla žena. Nejvíce lidí ale spíše nahlíží na životní role mužů a žen jako na přirozený běh života.

5. Výzkumná a interpretační část

5.1 Výzkumný problém a cíl

Základním výzkumným problémem práce bylo vydefinovat problémy a potřeby ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich životní a profesní dráhy a stanovit možnou podporu. Práce se prvotně zaměřila na zjištění existence totožných nebo obdobných fází profesní a životní dráhy z hlediska obsahového i časového u ředitelek MŠ v porovnání s řediteli základních škol. Dalším řešeným problémem pak bylo postihnout a definovat vztahy mezi problémy a potřebami ředitelek MŠ a jednotlivými fázemi jejich profesní dráhy a jejich možná podpora. V průběhu studia literatury, konzultací, pilotáží a dalšími úvahami byl problém zúžen:

Základní výzkumný problém:

Problémy ředitelek samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy.

Podproblémy:

Existují obdobné nebo totožné fáze profesní dráhy u ředitelek MŠ jako u ředitelů ZŠ?

Existují souvislosti mezi problémy ředitelek MŠ a jednotlivými fázemi jejich profesní dráhy?

Hlavní cíl výzkumného šetření vycházel ze stanoveného problému a byl definován takto: vymezit problémy a jejich intenzitu v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol.

Výzkumné otázky byly stanoveny rozdělením hlavního cíle takto:

- 1) Korespondují jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek mateřských škol z hlediska obsahových a časových charakteristik s fázemi profesní dráhy ředitelů základních škol?
- 2) Implikují/ zahrnují v sobě jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ problémy různé intenzity nebo zůstávají po celou dobu profesní dráhy neměnné?

5.2 Základní pojmy

Problém: sporná, nerozřešená otázka, nesnadný úkol, složitá věc. Problematický: plný problémů, záhadný; nejistý, pochybný, sporný (Buchtelová, 2007, s. 652).

Životní dráha: průběh života jednotlivce v různých etapách *životního cyklu*. Má různé dimenze, které jsou sledovány sociologickým výzkumem-rodinné dráhy, *profesní dráhy*, *vzdělávací dráhy* aj. V sociopedagogickém výzkumu se zjišťuje role vzdělání v životní dráze jednotlivce např. biografie, socializace, vzdělávací dráha (Průcha, 2009, s. 390).

Fáze profesní dráhy:

- objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí *vzdělávací dráha*, tj. posloupnost absolvovaných škol (Průcha, 2009, s. 222).
- profesní dráha ředitelů škol je chápána jako sled událostí v čase, a to v době, kdy působí jedinec jako ředitel školy (Pol, 2009b).

Profesní dráhu lze chápat jako jednu ze součástí dráhy životní, její segment, i když souběžný a vzájemně prolínající. Jednotlivá období životní dráhy lze zkoumat samostatně nebo ve spojení například s dráhou profesní. Přestože se práce zabývala i vlivem funkce ředitelky MŠ na vznik problémů osobních, bylo toto možné chápat spíše jako sekundární důsledek funkce. Zkoumání životní dráhy nebyl tedy primární výzkumný problém. Z tohoto důvodu bylo upuštěno od zmínění „životní dráhy“ v názvu práce, přestože jí byla věnována pozornost i v teoretické části práce jako možnému vlivu na fáze profesní dráhy ředitelek MŠ.

Implikace x predikce:

Predikce: odhad budoucnosti hodnot skutečného průběhu; předvídaní, předpovídání, předpoklad (Buchtelová, 2007, s. 646).

Implikace: vztah mezi výroky, z nichž jeden je důsledkem druhého (tvrzení tvaru „jestliže A, pak B“).

Implikovat: obsahovat, zahrnovat v sobě, nést s sebou (Buchtelová, 2007, s. 341).

Implikace se jeví pro účel řešeného problému jako zřetelnější ve svém významu. Z hlediska predikce fáze profesní dráhy spíše předvídá nějaké problémy, které je nutné řešit, kdežto z hlediska implikace, se předpokládá, že určitá fáze v sobě již daný problém zahrnuje, nese ho s sebou. Příkladem může být: „Jestliže začínám jako ředitelka školy, pak si nejsem jistá v některých záležitostech.“

5.3 Výzkumné hypotézy (věcné)

Pro výzkum byly stanoveny následující věcné hypotézy.

- 1) Zkušené ředitelky, které absolvovaly základní typ studia pro ředitele škol, vykazují více velkých a závažných problémů při zvládání každodenních povinností, než ředitelky, které absolvovaly studium školského managementu na vysoké škole.
- 2) U středně zkušených ředitelek mateřských škol se vlivem jejich funkce vyskytuje více problémů v osobním životě než u ředitelek zkušených.
- 3) Zkušené ředitelky mateřských škol s odloučenými pracovišti vykazovaly více problémů s řízením a vedením zaměstnanců, než ředitelky bez odloučených pracovišť.
- 4) Ředitelky samostatných mateřských škol by v případě ukončení své funkce raději volily návrat na pozici učitelky MŠ, než konkurz na ředitelku i na jinou MŠ.

5.4 Metodologie výzkumu – shrnutí

Výzkum byl prováděn jako kvantitativní výzkum a byl rozdělen do tří fází, v nichž bylo využito více výzkumných nástrojů. Fázemi výzkumu byly pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum.

Pilotáž sloužila ke zjištění možnosti využití výsledků výzkumu ředitelů ZŠ pro určení fází profesní dráhy ředitelek MŠ a posouzení relevance zamýšleného výzkumu pro ředitelky MŠ. Při pilotáži byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru nad dotazníkem č. 1 *Fáze profesní dráhy ředitelky MŠ* a konzultace s odborníky. Ve druhé části pak byl veden rozhovor nestrukturovaný, který měl za cíl rekognoskovat problémy současných ředitelek MŠ. Příloha 3.

Předvýzkum se skládal z dotazníkového šetření a interview, které sloužily k ověření validity základního výzkumného nástroje, dotazníku č. 2 *Problémy v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ*. Tento dotazník byl na základě předvýzkumu upraven. Dotazník č. 1 pak vstoupil do základního dotazníku jako jedna ze stěžejních otázek. Příloha 4.

Hlavní výzkum: byl stanoven základní a výběrový soubor, proveden sběr dat; poté bylo provedeno jejich zpracování, vyhodnocení a interpretace. Základní dotazník byl rozdělen na tři části: faktografické údaje, zařazení se do fáze profesní dráhy a zjištění intenzity problémů v oblasti vnitřních a vnějších vlivů a na osobní problémy. Při vyhodnocování byla posouzena intenzita problémů v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ u jednotlivých položek. Při vyhodnocování hypotéz pak byly posouzeny vzájemné vazby mezi některými determinanty MŠ a problémy. Kvantitativně byly vyhodnoceny slovní připomínky respondentů. Výsledky byly interpretovány. Byl stanoven závěr.

5.4.1 Pilotáž - výzkumné metody a nástroje

Konzultace s odborníky:

Nejprve proběhla konzultace s Prof. PhDr. Milanem Polem, CSc., vedoucím Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, jedním z tvůrců tříletého výzkumu Fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. Účelem konzultace bylo zjistit možnosti a relevanci obdobného výzkumu u ředitelek MŠ a případné zdroje. Bylo potvrzeno, že výzkum bude pro ředitelky MŠ přínosný. Prof. Pol se spíše přiklání k formě kvalitativního výzkumu. Vzhledem k tomu, že autorka chtěla poznatky o členění profesní dráhy využít pouze jako podpůrný prostředek pro zjišťování problémů ředitelek MŠ, zůstala u původního záměru kvantitativního výzkumu.

Podle výsledků výzkumu ředitelů ZŠ byly k jednotlivým fázím profesní dráhy, včetně fází přechodových, vydefinovány jejich specifické charakteristiky do formy dotazníku č. 1. Prof. Pol se potom k tomuto dotazníku vyjádřil. Doporučil pouze upravit formulace u jedné přechodové fáze. Pro celou práci bylo využito pracovních názvů fází z výzkumu ředitelů ZŠ (Pol, 2009b): začínající ředitelka, středně zkušená a zkušená ředitelka, které se jevily jako nejpříhodnější.

Poté proběhla konzultace s vedoucím práce, PhDr. Václavem Trojanem Ph.D., vedoucím Centra školského managementu Pedagogické fakulty UK Praha. Cílem bylo posoudit záměr i celkovou ideu projektu. Bylo doporučeno problém zúžit, což autorka akceptovala a uvažované zjišťování podpory stávajících ředitelek MŠ již nebylo do práce zahrnuto.

Polostrukturovaný rozhovor nad dotazníkem č. 1 „Fáze profesní dráhy ředitelky“:

Osloveno bylo šest ředitelek samostatných MŠ z okolí. Z toho dvě začínající ředitelky, u dvou se předpokládala střední fáze a dvě byly zkušené ředitelky.

Ředitelky byly požádány, aby se vyjádřily k jednotlivým charakteristikám a uvedly, zda se podle jejich osobních zkušeností u nich vyskytly nebo vyskytují. Poté byly požádány, aby označily 5-6 položek, které jim připadají pro fázi, ve které se nachází typické a pokusily se určit časový zlom, kdy vstoupily do současné fáze.

Výsledek byl porovnán z časového hlediska s poznatky ředitelů ZŠ a zahraničních autorů a bylo stanoveno rozpětí pro jednotlivé fáze. Přičemž došlo pouze ke snížení rozpětí u ředitelky zkušené, jak je uvádí Pol, z 10 na 8 let. Z obsahového hlediska byly položky, které byly uvedeny jako charakteristické, blíže prodiskutovány a upraveny.

Pro výzkumné cíle této práce z hlediska jednoznačnosti zařazení se ředitelky do fáze profesní dráhy, byly sloučeny základní fáze s těsně předcházející přechodovou fází, a to podle logiky věci. Autoři uvedli, že v přechodové fázi dochází ke změnám v náhledu a vnímání vlastní práce řediteli škol, a teprve po jejich zvládnutí „se přesouvají“ do fáze následující. Některé charakteristiky přechodových fází jsou tak uvedeny v následující fázi hned v úvodu, jako řediteli přijaté a akceptované. S postupem se respondentky ztotožnily. Pilotní dotazník je uveden v Příloze 3. Výstupem byla tabulka č. 5 -vymezení obsahových a časových charakteristik-otázka č. 7 v dotazníku.

Tabulka 4, Vymezení charakteristik fází profesní dráhy ředitelek MŠ

Fáze profesní dráhy	Obsahové charakteristiky-závěr z pilotního dotazníku
Začínající ředitelka asi do 3 až 5 let po nástupu do funkce	<ul style="list-style-type: none"> - snaha dělat většinu prací sama - spoléhat na sebe - seznamování se s funkcí a povinnostmi - hledání jistoty v řízení - uspět jako ředitelka-osoba, nezklamat okolí - snaha naučit se rychle vše, co nezná - pocit velké osobní odpovědnosti
Středně zkušená asi od 3až 5 let asi do 8 let	<ul style="list-style-type: none"> - zvládání běžných i náročnějších úkolů - získávání jistoty v řízení - přerozdělování úkolů na ostatní zaměstnance - spolurozhodování se zaměstnanci - snaha, aby pod vedením ředitelky vynikla škola - upřednostňování učení se praxí
Zkušená ředitelka asi od 8let déle	<ul style="list-style-type: none"> - profesní jistota v běžných i krizových úkolech - zvládání provozu i bez fyzické přítomnosti ředitelky - schopnost unést tlak - pocity únavy a rutiny - hledání nových výzev a příležitostí

Nestrukturovaný rozhovor k problémům ředitelky MŠ. Ředitelky odpovídaly na otázku:
„Můžete říci, které problémy Vás v současnosti trápí ve Vaší funkci ředitelky MŠ nejvíce?“

Se souhlasem respondentek byly odpovědi zaznamenány na diktafon, a poté přepsány. Jako nejčastější problémy uváděly ředitelky (seřazeno podle četností):

- hodně administrativní a sekretářské práce; 6
- málo pracovníků, na které by bylo možné delegovat úkoly; 6

- vysoký úvazek pedagogické práce u dětí;	5
- časté změny zákonů a předpisů;	5
- příliš různorodé práce-přebíhání od jedné práce k druhé	5
- ředitelováním se narušuje práce s dětmi (není na nic klid a čas);	5
- málo finančních prostředků na platy i na provoz;	4
- nikdo nám neřekne, čím se máme řídit, každý vykládá předpisy jinak;	4
- problémy domluvit se se zřizovatelem;	3
- už jsem ze všech těch změn a nároků unavená;	3
- konkurzy, které se budou vyhlašovat na místa ředitelů a přitom pak nebudeme ani moci učit, protože v MŠ už nebude pro nás místo;	3
- provozní pracovníci, pořád se jim něco nelíbí;	2
- budova, řešíme mnoho problémů z různých oborů-elektrika, voda, stavba.	2

Výstupem obou rozhovorů bylo seřazení charakteristik všech tří fází profesní dráhy s časovým rozmezím a 5-6 typickými obsahovými charakteristikami a k získání prvotního náhledu na problémy ředitelek MŠ.

5.4.2 Předvýzkum - výzkumné metody a nástroje

Zahrnoval devět ředitelek MŠ z okolí autorky, tzn. z kraje Vysočina a Brno venkov. Z toho se jednalo o 3 začínající, 3 středně zkušené a 3 zkušené ředitelky. Před zasláním dotazníků proběhla telefonická domluva o předvýzkumu se žádostí o připomínkování a s datem, kdy respondentky zašlou dotazník zpět. Předvýzkum ověřoval srozumitelnost a pochopení dotazníku jako celku, jasnost instrukcí k vyplňování jednotlivých položek, vhodnost škálování, formulace jednotlivých otázek a čas potřebný k vyplnění.

Dotazníkové šetření a interview sloužily k ověření validity základního výzkumného nástroje, dotazníku č. 2 „*Problémy v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ*“. Tento dotazník byl na základě předvýzkumu upraven. Výsledky dotazník č. 1 „*Fáze ...*“, vstoupily do základního dotazníku č. 2 jako stěžejní otázka č. 7.

Konstrukce dotazníku:

K vydefinování problémů ředitelek bylo využito informací z pilotáže, poznatků z teorie, literatury, osobních zkušeností, z výzkumu v zahraničí i ČR. Základní inspiraci v členění na interní a externí problémy ředitele škol a škálování poskytl dotazník *New Teacher in New Europe* (Bolam aj., 2000, s. 162-178). Byla přidána osobní rovina.

Dotazník byl upůsoben potřebám českých reálií, aktuálním problémům a byly reflektovány determinanty předškolního vzdělávání. Cílem dotazníku bylo postihnout souhrnné, celistvé informace o problémech funkce ředitelky MŠ. Baterie otázek v těchto stěžejních částech proto byly pojmuty v obecnější rovině.

V tabulkovém editoru Excel 2007 byl vytvořen dotazník se čtyřmi základními částmi:

- 1) úvodní dopis s vysvětlením problému, žádostí o vyplnění a instrukcemi k vyplnění;
- 2) zařazení se do fáze profesní dráhy, přičemž v každé etapě bylo uvedeno deset charakteristik a přibližný časový rozsah jednotlivých fází;
- 3) zjišťování problémů a potřeb ve třech rovinách působení ředitelky MŠ: z vnitřního prostředí školy 21 položek, vnější vlivy 11 položek a osobní problematiku 15 položek;
- 4) v závěru pak byly umístěny faktografické údaje o respondentovi, například: počet let ve funkci; počet tříd MŠ; kraj, ve kterém se MŠ nachází apod.

Interwiev bylo součástí předvýzkumu. Osloveny byly tři ředitelky, z každé vývojové fáze jedna, které vyplňovaly dotazník č. 2. Interwiev probíhalo na jejich MŠ a jeho účelem bylo především připomínkování jak formální, tak obsahové stránky dotazníku. Bylo postupováno podle jednotlivých položek dotazníku a zaznamenávány připomínky.

Připomínky z dotazníkového šetření a interwiev byly vyhodnoceny a došlo k několika úpravám dotazníku. K úvodnímu dopisu a instrukcím neměly respondenty žádnou výhradu. Část, která sledovala základní informace o respondentovi, byla dána jako první, neboť respondenti poukazovali na nutnost „rozehřátí“ se, před vyplňováním stěžejních otázek. Ústřední část, která zjišťovala problémy ředitelek, byla ve vnitřní rovině rozdělena na tři logické části: každodenní práce, vzdělávání a práce s lidmi. Byla odebrána jedna otázka, která se ředitelkám zdála nepodstatná. V části zabývající se vlivem funkce na osobní a osobnostní problémy byla přeformulována základní otázka tak, jako by byly problémy běžné v široké populaci ředitelů škol.

Dotazník byl po úpravách převeden do on-line podoby pomocí Google.cz/dokumenty/dotazniky/ a odeslán k posouzení odborníkům: konzultantovi práce PhDr. Václavu Trojanovi Ph.D. a pí. PhDr. Zoře Syslové Ph.D., která se dlouhodobě zabývá předškolním vzděláváním, je členkou APV a vyučující MU Brno. Po jejich připomínkování byla odebrána pouze jedna položka, která se týkala přípravy ředitelů na funkci, a byla považována spíše za předpoklad. Dotazník byl již v této verzi distribuován respondentům Příloha 4.

Z výsledků předvýzkumu byla provedena **zkusmá měření** základních vazeb a závislostí, a to převodem do Excelu 2007, rozklíčováním jednotlivých odpovědí-škál pomocí numerického vyjádření, vytvořením tabulek četností a relativních četností.

5.2.4 Konečná verze dotazníku

- 1) úvodní dopis s vysvětlením problému, účelu dotazníku, žádosti o vyplnění dotazníku, i instrukcemi k vyplňování a poděkováním;
- 2) informace o respondentovi a determinanty MŠ-délka praxe ve funkci; počet tříd MŠ; odloučené pracoviště MŠ; počet obyvatel obce, města; typ absolvovaného studia; kraj;
- 3) fáze profesní dráhy: obsahová a časová charakteristika, zde byla zdůrazněno individuální hledisko. Otázka byla v dotazníku označena jako povinná položka, bez jejíhož vyplnění by nebylo možné provádět další operace.
- 4) stěžejní část dotazníku-problémy a potřeby v rovinách:
 - oblast práce ředitele uvnitř školy;
 - každodenní a rutinní povinnosti;
 - vzdělávání v MŠ;
 - řízení a vedení lidí;
 - oblast vnějších vztahů a vlivů;
 - oblast osobní a osobnostní roviny.

škálování intenzity problémů: žádný x malý x střední x velký x závažný problém;

- 5) dotazník byl doplněn o jednu otázku, která se týkala aktuálního dění ve školství, a sice změny funkčního období ředitelů škol na dobu určitou šesti let, a tím i na reálnou možnost častější změny místa dle § 166 (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Respondentkám byla dána možnost u každého souboru otázek ve stěžejní části doplnit vlastní poznatky a připomínky, zejména k závažným problémům. V závěru dotazníku mohly ředitelky zatrhnout možnost, zda chtějí zaslat výsledky výzkumu.

Jak bylo uvedeno, jednotlivé problémy, byly formulovány v obecnější rovině, což dává možnost případným výzkumníkům, ale i školitelům a dalším osobám, zabývat se problémy ředitelek MŠ do hloubky, podle různého účelu.

5.5 Realizace dotazníkového šetření

5.5.1 Základní soubor

Ředitelky samostatných právních subjektů mateřských škol, zřizovaných obcí, krajem a svazkem obcí, tzv. obecného školství, které jsou zapsány ve školském rejstříku. Celkem se jednalo o 2 873 mateřských škol se stavem ke dni 30. 9. 2011.

Pohlaví: 2 871 respondentů žen, 2 muži.

Věk respondentů: od 22 let výše, předpokládá se ukončení střední pedagogické školy a tři roky praxe. Maximální věková hranice 65 let již není podmínkou k ukončení funkce.

Rozsah v ČR: všech 14 krajů.

Základní soubor byl vygenerován ze souboru vyššího řádu (všech MŠ v ČR) pomocí pracovníka ÚIV Praha, Mgr. Vladimíra Hulíka. Ze základního souboru byly vyloučeny ředitelky církevních a soukromých mateřských škol a vedoucí učitelky, jejichž MŠ byly včleněny pod jiný právní subjekt. Tito vedoucí pracovníci mají jiné podmínky ve funkci.

5.5.2 Výběrový soubor

Výběrový soubor byl zvolen v rozsahu 15% ze základního souboru, což činilo 431 respondentů; všechny prvky (MŠ) v základním souboru byly očíslovány pořadovými čísly od 1 do 2 873. Pomocí generátoru náhodných čísel PassGen byl vytvořen výběrový soubor s vrácením, tzn., jakmile byla škola vybrána, byla znovu vrácena do základního souboru. Bylo vybráno 431 MŠ, kde nefiguroval žádný muž.

5.5.3 Distribuce dotazníků

- zahájení distribuce 13. 12. 2011, ukončení sběru dat 5. 1. 2012

- vygenerovaným MŠ byly rozeslány e-maily s odkazem na on-line dotazník:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFdhdIYzZnJLZGR5RWdnWmZEUEpwekE6MQ>

Tímto krokem bylo docíleno toho, že byly jasné označeny školy, jejichž e-mailové adresy byly porušené nebo chyběly, a dotazník se stal nedoručitelným. Celkem takto bylo vráceno 38 dotazníků. Podařilo se podle názvu školy dohledat 28 škol na www.skolky.info. Deset MŠ bylo vyřazeno a znovu, se sníženým počtem základního souboru o 10, byly vygenerovány nové. Celkem bylo odesláno celkem 431 e-mailů.

5.5.4 Návratnost

Práce si stanovila optimální návratnost 50-60% z rozeslaných dotazníků. Z celkového počtu 431 dotazníků se vrátilo do daného termínu celkem 283 dotazníků, což činilo 65,7%. Tato návratnost se jevila jako dostačující. Nebyly již rozesílány upomínky k vyplnění.

K poměrně vysoké návratnosti přispělo zpracování dotazníku pomocí on-line metody, která je pro respondenty pohodlná. Lze i předpokládat, že ředitelky MŠ zaujalo téma, které se jich denně osobně týká; byla připojena i fotografie autorky. Rovněž se lze domnívat, že tato specifická skupina ředitelek MŠ je vstřícná k dotazníkům i kolegyním ředitelkám, a to i přestože dotazníky byly distribuovány v předvánoční a vánoční době.

5.5.5 Základní zpracování dat

Data byla převedena pomocí funkce exportování dat z [Google.cz/dokumenty/dotaznik/](https://www.google.cz/dokumenty/dotaznik/) k dalšímu zpracování do tabulkového editoru Excel 2007. Dotazníky byly zkontrolovány z hlediska úplnosti vyplnění. Vyřazeno pro neúplnost bylo 8 dotazníků, zejména chyběl počet let ve funkci a počet tříd. K dalšímu zpracování bylo začleněno celkem 275 dotazníků, což bylo 9,57 % základního souboru.

Všechny odpovědi byly rozklíčovány pomocí stanovených číselných kódů. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány do frekvenčních tabulek s absolutními a relativními četnostmi a do grafů. Doplnkové odpovědi byly přeneseny do tabulky podle jednotlivých souborů otázek, byly kategorizovány a zpracovány kvantitativně. Nejzajímavější, příp. ojedinělé odpovědi sloužily ke slovnímu popsání v interpretační části. Při zpracování metodologie a statistických údajů bylo využito publikací: (Skutil, 2011), (Gavora, 2000), (Chrástka, 2007), (Bratková, 2011).

6. Výsledky a interpretace

6.1 Způsob vyhodnocování získaných dat

Získaná data byla zkopírována do nového souboru, v němž byla provedena dodatečná stratifikace výběrového souboru podle fází profesní dráhy, což umožnilo další propočty vazeb a souvislostí. Pro interpretaci jednotlivých položek v souborech otázek se jevílo jako nejvýstižnější, použít srovnávací grafy tří fází profesní dráhy ředitelky MŠ v procentuálním vyjádření. Důvodem byl fakt, že ředitelky nebyly stejnoměrně zastoupeny v jednotlivých fázích a absolutní hodnoty by nepodávaly srovnatelné údaje.

Pro interpretaci dat, tj. pro vyjádření intenzity-závažnosti problému, byly sčítány hodnoty *velký a závažný problém*; naopak pro vyjádření bezproblémové oblasti byly sčítány hodnoty *žádný a malý problém*.

6.2 Vyhodnocení faktografických údajů

Otázka č. 1 Kolik let pracujete ve funkci ředitelky MŠ?

Otázka patřila mezi stěžejní, pomocí jejichž výsledků bylo porovnáváno, zda koresponduje zařazení ředitelky do fází profesní dráhy podle otázky č. 7 s délkou jejich praxe, nebo zda nastaly významné rozdíly. Porovnání rozsahu bylo zpracováno v kapitole 6.3.

Tabulka 5, Počet let ve funkci podle profesní dráhy

Počet let funkce	Začínající ředitelka	Středně zkušená ředitelka	Zkušená ředitelka
1 rok	17	0	0
2 roky	20	0	0
3 roky	15	10	0
4 roky	3	9	0
5 let	1	15	0
6 let	1	17	0
7 let	0	10	2
8 let	0	5	2
9 let	0	0	2
10 a více let	0	0	146
Celkem	57	66	152

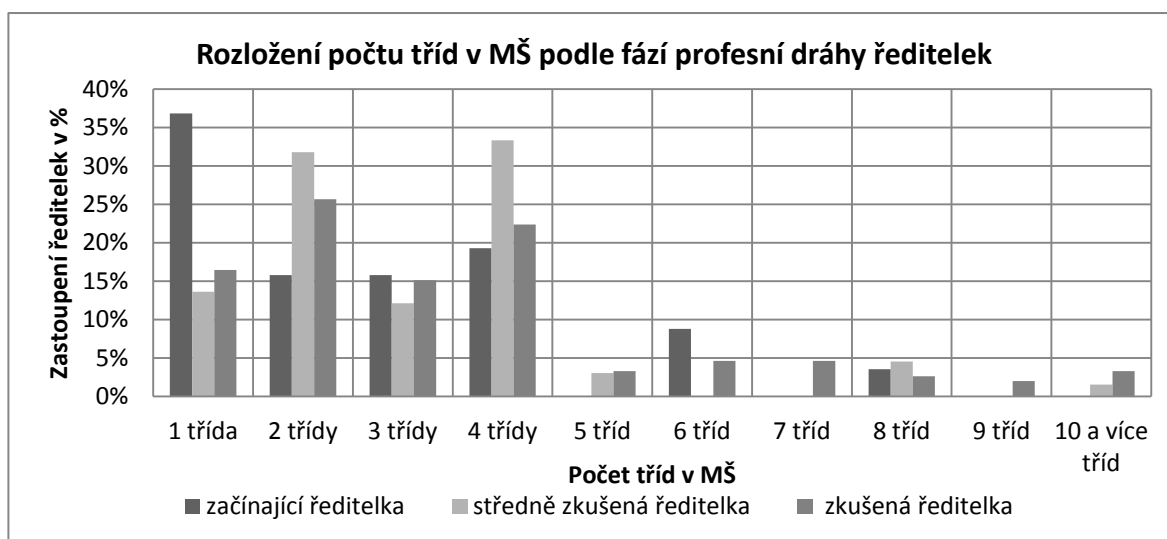
Otázka č. 2 Kolik tříd má Vaše mateřská škola?

Počet tříd MŠ je možné vidět jako jednu z důležitých determinant, jež ovlivňují řízení MŠ, vedení lidí, organizační strukturu školy. Z výsledků je patrné, že začínající ředitelky MŠ byly nejčastěji alokovány v MŠ jednotřídních a vedly maximálně 8 tříd, průměrně tedy vedly 2,74 třídy. Ředitelky středně zkušené vedly nejčastěji MŠ se 4 třídami, průměrně to bylo 3,15 tříd na jednu ředitelku. Ředitelky zkušené vykazovaly nejčtenější vedení dvou- třídních MŠ, oproti ostatním vedly celkově školy s vyšším počtem tříd (5, 7, 9, 10 a více), směrodatná odchylka rozptylu byla 3,51. V dotazníku bylo jako nejvyšší počet tříd v MŠ uvedeno 32 tříd v MŠ, kterou vedla právě zkušená ředitelka. Příloha 6, obsahuje podrobnou tabulku počtu tříd v absolutních i relativních četnostích zastoupených ředitelek podle fází profesní dráhy. Příloha 5.

Tabulka 6, Počty tříd podle fází profesní dráhy

Statistická poloha	Začínající ředitelka	Středně zkušená ředitelka	Zkušená ředitelka
Průměr	2,74	3,15	3,76
Minimum	1	1	1
Maximum	8	11	32
Median	2	3	3
Modus	1	4	2
Směrodatná odchylka	1,87	1,86	3,51

Graf 4, Rozložení počtu tříd v MŠ v rozlišení podle profesní dráhy



Otázka č. 3 Kolik má Vaše mateřská škola odloučených pracovišť?

Ředitelky mateřských škol s odloučenými pracovišti mají poněkud odlišné podmínky řízení, než ředitelky, které řídí jen jednu MŠ. Mohou například lépe delegovat úkoly, ale zároveň musí umět i tyto kompetence rozdělit tak, aby škola fungovala jako celek, atd. Problematikou odloučených pracovišť se ale tato práce blíže nezabývala. Jen je třeba si uvědomit, že počet pracovišť může do jisté míry ovlivnit nahlížení na problémy ředitelek v jednotlivých fázích profesní dráhy. Podle výsledků je patrné, že nejvíce sloučených subjektů MŠ vedou zkušené ředitelky. Hypotéza č. 3 řeší, zda ředitelky s odloučenými pracovišti mají větší problémy při vedení a řízení zaměstnanců, než ředitelky, které vedou jednu školu.

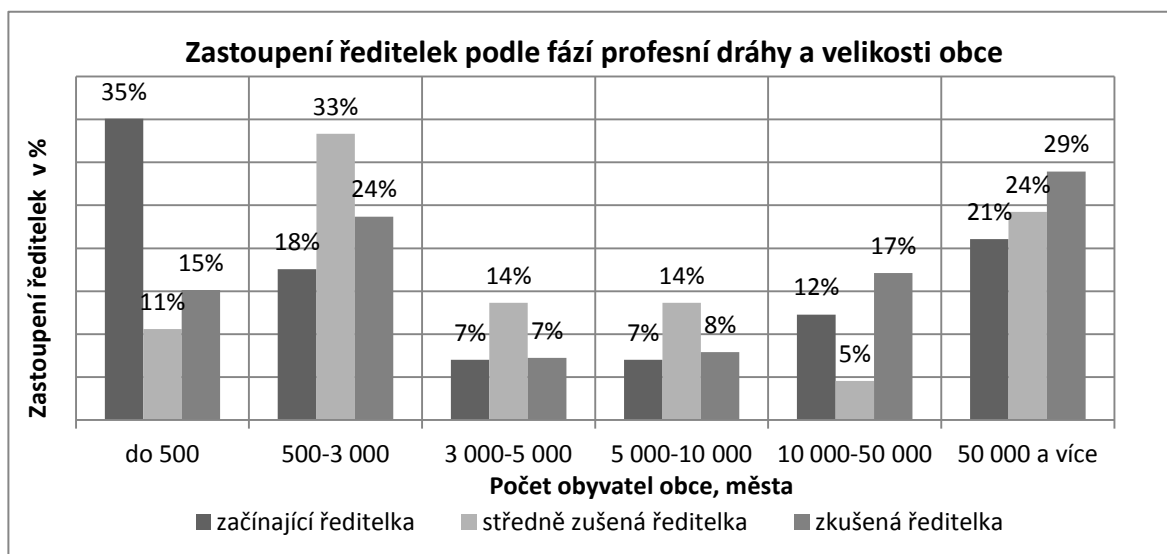
Tabulka 7, Počet odloučených pracovišť

Odloučená pracoviště MŠ	Začínající ředitelka	Středně zkušená ředitelka	Zkušená ředitelka
Počet absolutní/ relativní	2/3,5%	5/7,6%	23/15%

Otázka č. 4 Kolik obyvatel má obec, město, ve které je Vaše MŠ umístěna?

Podle výsledků byly nejčastěji zastoupeny začínající ředitelky v malých obcích do 500 obyvatel. Středně zkušené ředitelky naopak převažovaly v obcích od 500-3 000 obyvatel a zkušené ředitelky ve velkoměstech nad 50 000 obyvatel. Z dostupných údajů je možné zjistit například, zdali je souvislost mezi intenzitou problémů a velikostí obcí při spolupráci se zřizovatelem, dalšími subjekty apod.

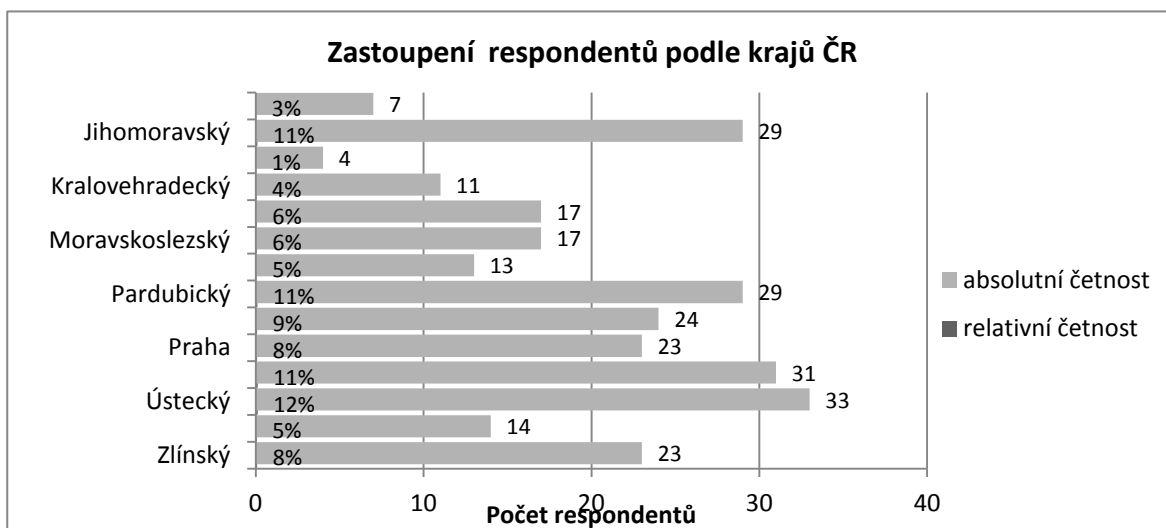
Graf 5, Velikost obce v rozlišení podle fází profesní dráhy



Otázka č. 5 Ve kterém kraji ČR je Vaše MŠ umístěna?

Nejčastěji na dotazník odpovídaly ředitelky MŠ z Ústeckého kraje, poté z kraje Středočeského a následovaly ve stejném poměru ředitelky z kraje Jihomoravského a Pardubického. Tyto údaje byly informativní a dále se s nimi nepracovalo.

Graf 6, Počet tříd v MŠ v rozlišení podle profesní fáze ředitelky



Otázka č. 6 Jaký typ studia pro ředitele škol jste absolvovala?

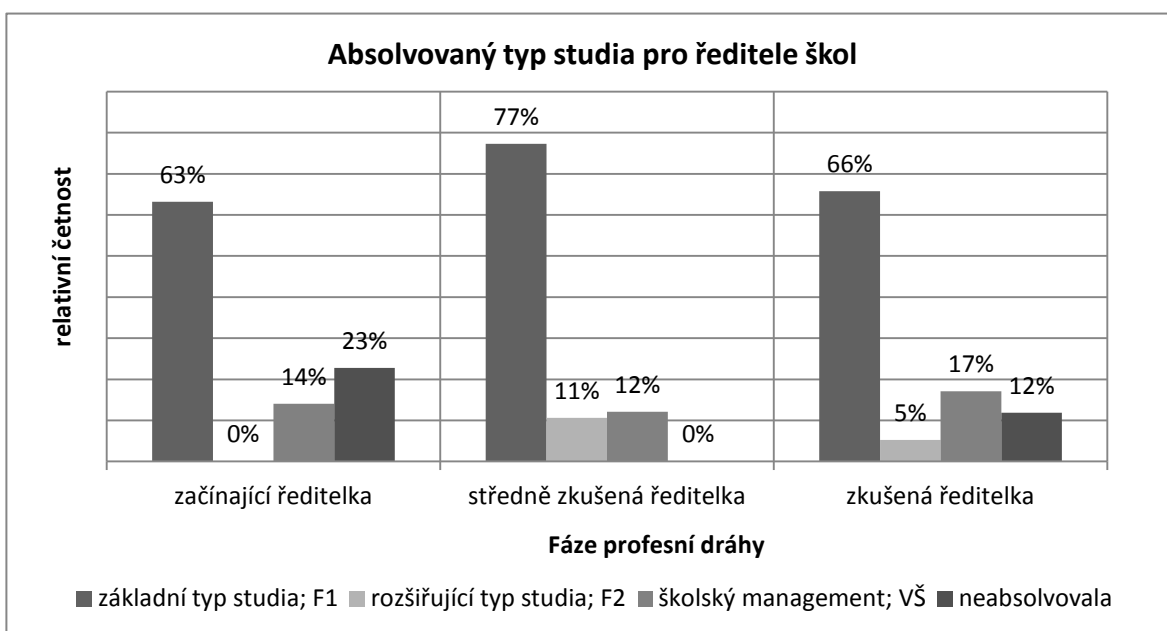
Respondentky vybíraly nejvyšší typ absolvovaného studia pro ředitele škol:

- základní typ studia, tzv. F1 (S pro ředitele škol);
- rozšiřující typ studia v celoživotním vzdělávání při VŠ, tzv. F2 (SVPP);
- studium školského managementu na VŠ;
- ještě jsem studium pro ředitele škol neabsolvovala.

Poslední odpověď mohly využít buď ředitelky začínající, které nebyly ve funkci déle než 2 roky, anebo naopak ředitelky zkušené, které byly ke dni účinnosti zákona 1. 1. 2005 ve funkci déle než 10 let. Odpovědi sloužily ke zjištění, zda **měl absolvovaný typ studia vliv na intenzitu problémů** v jedné ze sledovaných oblastí. Vzhledem k charakteru a náročnosti jednotlivých typů studia by se dalo předpokládat, že budou mít ředitelky, které absolvovaly tzv. FS 1, více problémů než ředitelky s absolvovaným VŠ vzděláním. Tento předpoklad verifikovala hypotéza č. 1.

Při prvním pohledu na graf je patrné, že naprosto převažoval základní typ studia pro ředitele škol, a to u všech oslovených ředitelek. Pouze minimum ředitelek absolvovalo FS2 (SVPP), vyšší byl počet absolventek studia školského managementu na VŠ. Potvrdil se rovněž předpoklad, že některé ředitelky neabsolvovaly žádné studium pro ředitele. To vykazovalo 23% ředitelek začínajících a 12% ředitelek zkušených.

Graf 7, Absolvovaný typ studia pro ředitele škol

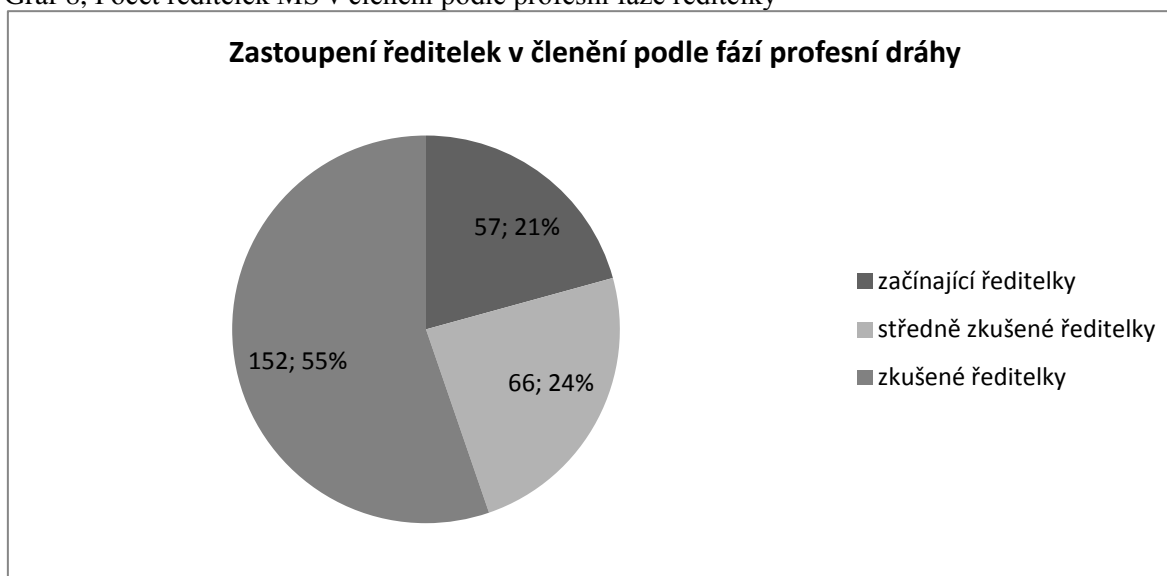


Otázka č. 7 Ve které fázi profesní dráhy se jako ředitelka MŠ nyní nacházíte?

Začínající, středně zkušená nebo zkušená ředitelka?

Otázka poskytla stěžejní odpověď na zařazení se ředitelek do fází profesní dráhy, ve které se právě nacházely. Výsledky byly zaznamenány do přehledu a bylo zjištěno, že v odpovědích nebyly žádné významné výkyvy, co se týče časového rozpětí. Toto porovnání je součástí závěrů této práce v kapitole 6.3

Graf 8, Počet ředitelek MŠ v členění podle profesní fáze ředitelky



6.3 Vyhodnocení jednotlivých oblastí problémů

I. Okruh problémů vyplývajících z vnitřního prostředí školy

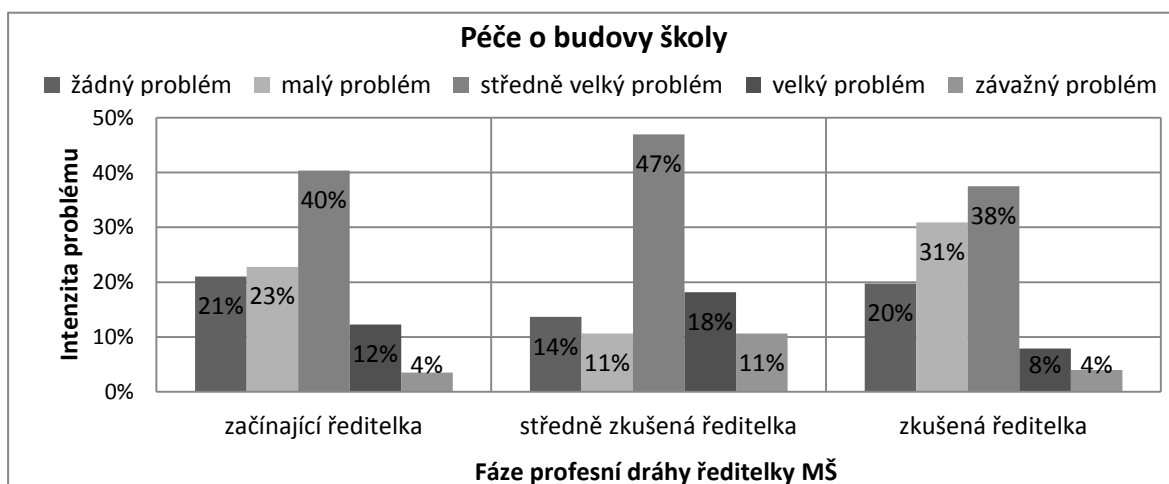
Otázka č. 8 Funkce ředitele školy obnáší širokou škálu každodenních povinností a úkolů. Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti?

Položka a) Péče o budovu školy (zajišťování oprav, větších investic apod.)

Z výsledků je patrné, že nejvíce problémů s péčí o budovu školy měly středně zkušené ředitelky, a to v 29%. Ředitelky v této fázi stále sbírají zkušenosti, učí se praxí a postupně zvládají i krizové situace, které se vyskytnou. Ředitelky ve třetí fázi mají většinou dostatek zkušeností a je možné vidět, že 51 % jich uvedlo, že nemají téměř problémy s péčí o budovu. Při pohledu na graf však všechny ředitelky vykazovaly v této oblasti vysoké procento středně velkého problému. Vzhledem k zimnímu období, kdy se výzkum konal, lze mít za to, že opravy a investice nemusely být aktuálními problémy, ale rozhodně nejsou na MŠ bezproblémovými. Minimum MŠ zaměstnává řemeslníka, který by průběžně kontroloval a opravoval majetek. Ženy školnice nemívají dostatek odborných dovedností. Větší investice zůstaly většinou na rozhodnutí zřizovatelů, ale ředitelky se často podílejí na jejich realizaci.

Ředitelky se vyjadřovaly v poznámkách takto: „*Technické problémy i většího rozsahu neřeší zřizovatel, ale nechává vše na mně; ...V budově školky máme nájemníka, kterému pak musím, na příkaz starosty, vyřizovat i jeho opravy; ...Máme stoletou budovu, léta se nic neopravovalo, vždycky se najde jiný subjekt ve městě, který potřebuje peníze na rekonstrukci víc, než školka. Neumím křičet, jako ostatní; ... Jinde mají jednoho pracovníka na opravy, ale my na školkách nikoho.*“ Několik poznámek zmiňovalo problémy s opravami a údržbou na odloučených pracovištích jako složité.

Graf 9, Péče o budovu školy



Položka b) Práce s financemi

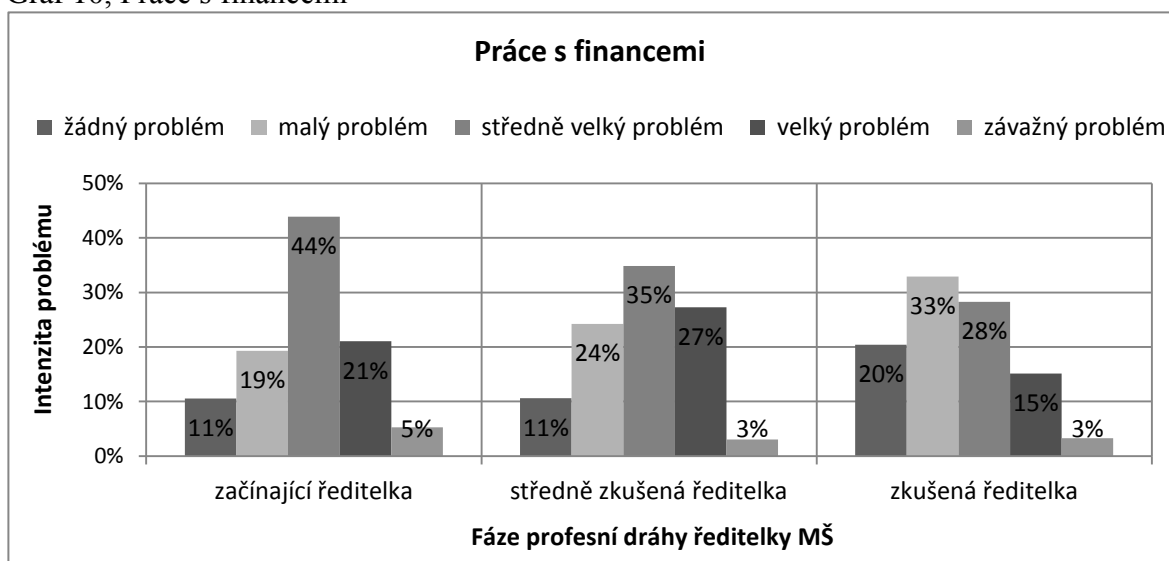
Problematika práce s financemi je širšího rozsahu, např.: efektivní využívání rozpočtu školy, získávání dalších zdrojů, tj. darů, projektů apod. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že tato oblast vyvolávala u ředitelky ve všech fázích velké, ale i závažné problémy, a to v poměru 26%: 30%: 18%, od začínajících po zkušené ředitelky. Bylo patrné, že největší problémy s využíváním rozpočtu, získáváním dalších finančních zdrojů měly opět středně zkušené ředitelky. Ředitelky zkušené zvládají tuto oblast již z 53% bez větších problémů.

Intenzitu problémů patrně znovu umocňoval nízký počet zaměstnanců-odborníků, kteří by financování školy zabezpečovali v plném rozsahu: tvorba rozpočtu a sledování jeho čerpání, ale vypisování žádostí o dotace a granty. Pro většinu těchto projektů nebývají MŠ cílovou skupinou, anebo jsou tak rozsáhlé, že ředitelky malých škol na ně nejsou schopné „dosáhnout“, pokud se nespojí s jinými školami.

Ředitelky MŠ v poznámkách k dotazníkům opakovaly: *„Jsme malá škola a získávání darů a projektů je pro nás nedostižná záležitost; ... Máme nedostatečné finanční zabezpečení platů zaměstnanců, osobní příplatky jsme škrtili již dávno; ... Chybí peníze na nenárokové složky; ... chybí mi jistota při práci s rozpočtem a účetnictvím, paní účetní máme z obce, a ta našemu „školskému“ moc nerozumí.“*

Financování MŠ rozebrala kapitola 4.4 *Determinanty MŠ*. Vyplynulo z ní: absence odborníků; nižší status MŠ; nižší vzdělání ředitelky; vysoká míra pedagogické práce, které negativně ovlivňují financování tohoto segmentu vzdělávací soustavy. V oblasti financování chybí ředitelkám jistota, podpora zvenčí a odborníci na škole.

Graf 10, Práce s financemi



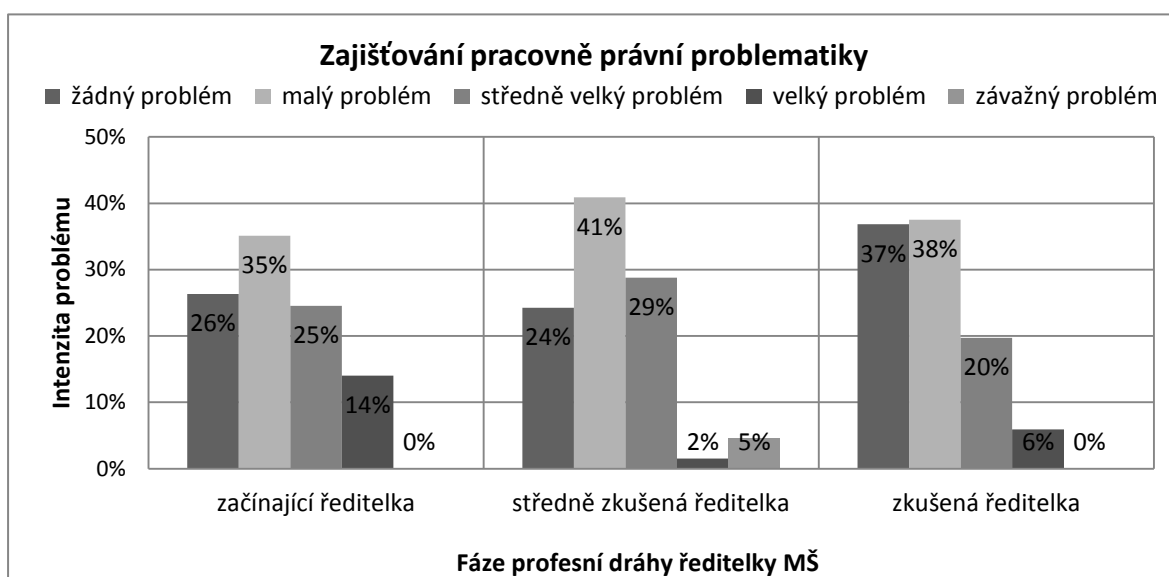
Položka c) Zajišťování pracovně právních záležitostí (přijímání, zaškolování, rozvoj, propouštění zaměstnanců apod.)

Při prvním pohledu na výsledky výzkumu jednoznačně vyplynulo, že problematika v personálním řízení je otázkou především zkušeností. Intenzita problémů s přibývajícím léty ve funkci postupně ubývá takto: 14%: 6%: 7%. Pozitivním zjištěním bylo, že všechny ředitelky vykazovaly minimální problémy s personalistikou: 61%: 65%: %75%. Nejvíce problémů vykazovaly ředitelky začínající, a to 14%.

I zde byla nalezena shoda s řediteli ZŠ v první fázi. Ředitelky si začínají uvědomovat rozpor mezi představou a skutečnou realitou funkce; chybí jim odborná podpora a připravenost na podstatnou část práce, včetně problematiky pracovně právních vztahů; řízení a vedení lidí bývá spíše intuitivní; někde se projevuje „stín“ bývalé ředitelky (Pol, 2009b). Podle výsledků, i v navazujících otázkách týkajících se vedení lidí, je možné shledat větší problémy spíše u začínajících ředitelek. Těmito problematickými okruhy byly: získávání lidí pro změny a řešení problémů s nekvalitně pracujícími zaměstnanci.

V dodatcích k výzkumu pak ředitelky nejčastěji řešily problém s vyhledáváním a přijímáním kvalifikovaných učitelek a pracovníků do provozu na zkrácené úvazky; problém s propouštěním nekvalitně pracujících zaměstnanců, kteří jsou zákoníkem práce příliš chráněni a jsou si toho vědomi. Dalším souvisejícím problémem byly časté změny a nepřehlednost předpisů v oblasti pracovněprávních vztahů.

Graf 11, Pracovněprávní problematika



Položka d) Zvládání administrativy a kancelářských prací

Problematika vysoké administrativní zátěže prolíná celou vzdělávací soustavou, ale i jinými obory. Z výzkumného šetření vyplynulo, že ředitelky vidí administrativu a kancelářské práce jako velký až závažný problém, a to od I. až do III. fáze profesní dráhy takto: 30%: 36%: 25%. Lze konstatovat, že tato oblast patřila mezi nejvíce zatěžující faktory. Zkušené ředitelky označily administrativu téměř z 50% jako malý nebo žádný problém. Vysvětlení může být více: ředitelky delegují více záležitostí; umí nalézat priority i v „papírové práci“; některé administrativní práce se pro ně staly rutinou. Bylo by možné do jisté míry i spekulovat, zda se na tomto výsledku podílel obecně známý fakt, že lidé často raději dělají známé věci, jimž rozumí, čímž administrativa a kancelářské práce jsou.

O názoru ředitelek MŠ na to, že administrativa v jejich práci převládá, realizovala dva výzkumy (Kalábová, 2011, s. 29). Z otázky: „*Která z uvedených profesí se podle vašeho mínění nejvíce přibližuje vaší práci?*“ vyplynulo:

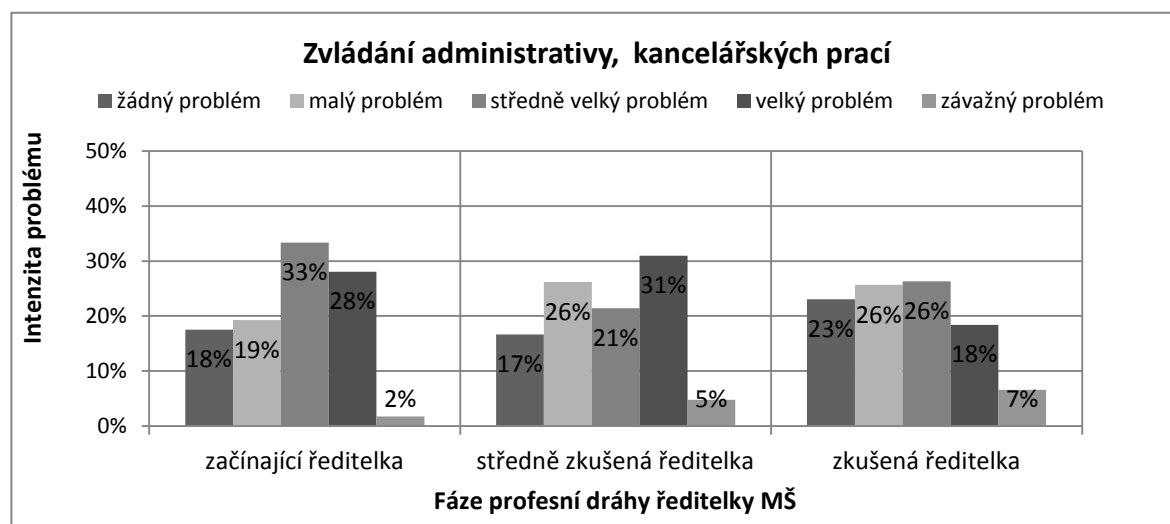
Tabulka 8, Náhled ředitelek na obsah vlastní práce

Respondenti/rok výzkumu	Pedagog	Manažer	Admin.pracovník
380/2008	37 (9,74%)	111 (29,21%)	232 (61,05%)
145/2011	11 (7,59%)	26 (17,93%)	107 (73,79%)

Zdroj: Kalábová, 2011, s. 29

O záplavě administrativy, která začíná zahlcovat ředitele, ale i učitele škol, a dokonce začíná být na úkor vzdělávací práce, hovoří celá řada autorů:(McKinsey&Company, 2010), (Goghlan, 2007), (ČŠI, 2010), (Pol, 2009), (Trnková, 2010), (Veselý, 2008), (Prášilová, 2006), (Sedláková, 2010). Dodatky ředitelek k výzkumu byly v této položce nejpočetnější.

Graf 12, Zvládání administrativy a kancelářských prací.



Položka e) Současná míra přímé vyučovací povinnosti.

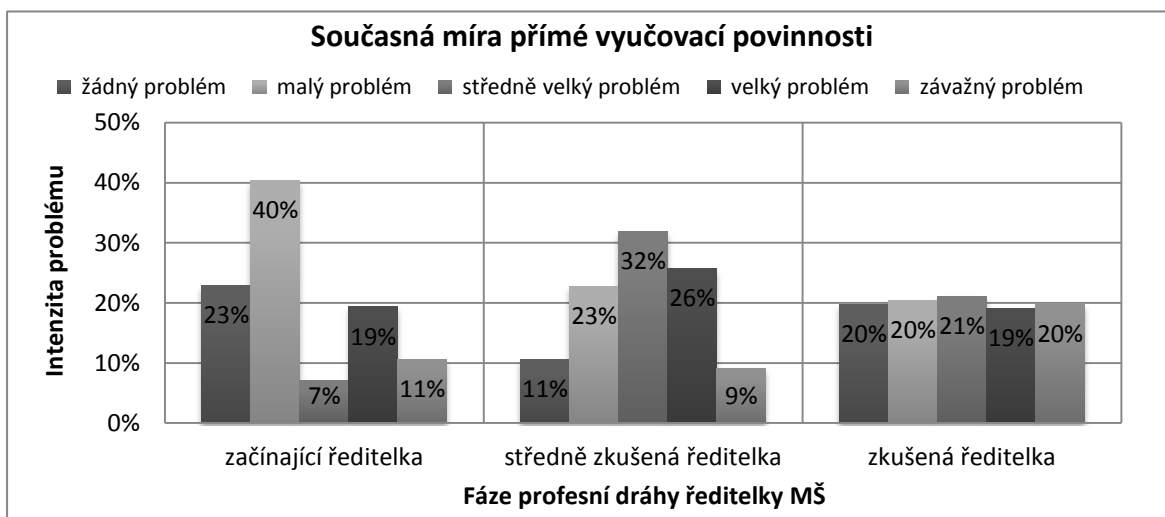
Téměř očekávaný výsledek přinesla položka týkající se přímé pedagogické činnosti. Zřetelně se ukázalo, že plnit přímou práci činilo ředitelkám ve všech fázích problémy, mnohdy až závažné intenzity. Výsledky problémů od I. do fáze III.: 30%: 35%: 39%. Největší problémy měly zkušené ředitelky. Možným vysvětlením může být jejich 10,20 i více let ve funkci, vyšší věk, zdravotní problémy, ale i únava či ztráta motivace.

Toto tvrzení asi nejlépe shrnula připomínka v dotazníku: „Pro vlastní pedagogickou práci mi zbývá příliš málo energie. Pod návašem řídicí práce se stávám méně tvořivou, kreativní a sklouzávám k rutině. Kde jsou ty doby, kdy jsem byla výbornou učitelkou a vzorem pro ostatní! Práce u dětí se pro mne, při 18 hodinové přímé povinnosti, stává velkou psychickou zátěží a je pro mě vyčerpávající. Navíc jsem nervózní, protože u toho řeším provozní problémy čtyřtřídní školy.“

Na problém, kdy dochází k častému vyrušování, a **tím i roztržitésti** práce ředitelky u dětí, kvůli řešení provozních problémů, poukazovalo v dotaznících více ředitelek. Některé pak, a nebylo jich málo, uvedly, že nejsou schopny splnit požadovanou délku přímé pedagogické činnosti, a to ani při nejlepší vůli. Protipólem byly začínající ředitelky, kterým přímá práce u dětí nečinila problémy v 63%. Vysvětlení by bylo možné nalézt ve výsledcích výzkumu, jehož autoři poukazovali na to, že ředitel se v I. fázi své funkce snaží upět jako osoba a dokázat okolí, že sám vše dobře zvládá. Pravděpodobně i začínající ředitelky v tomto případě chtěly uspět i jako učitelky, aby mohly být příkladem. (Pol, 2009).

Výsledky výzkumu ukázaly, že problém vysoké míry přímé pedagogické práce ředitelky MŠ je značný a spolu s dalšími faktory **může snižovat kvalitu vzdělávací práce.**

Graf 13, Zvládání administrativy a kancelářských prací



II. Okruh problémů vyplývajících z vnitřního prostředí školy

Otázka č. 9 Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti, které se týkají vzdělávání v MŠ?

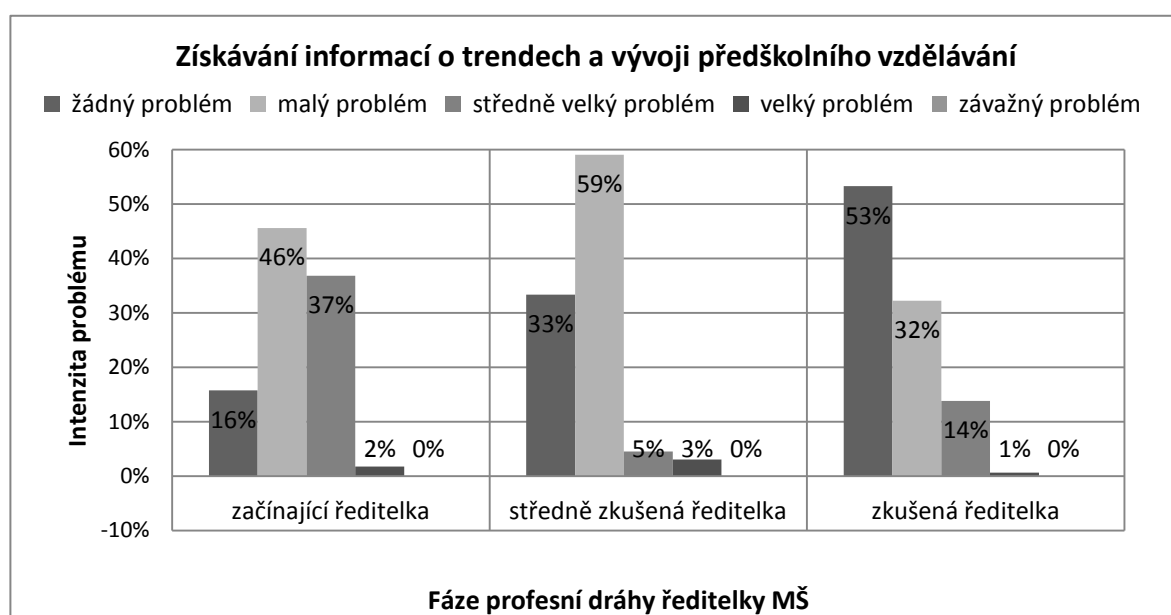
Položka a) Získávání informací o trendech a vývoji předškolního vzdělávání

Odpovědi na tuto otázku jsou pro předškolní vzdělávání velice povzbudivé, a to z více důvodů. Jednak ředitelky vědí, kde informace o předškolním vzdělávání hledat. Dalo by se dovodit, že existuje dostatečná podpora v DVPP v této oblasti a ředitelkám je pedagogická práce blízká. Začínající ředitelky si nejsou v této oblasti ještě jisté, neboť jich 37% vykázalo středně velké problémy. Středně zkušené ředitelky měly z 92 % téměř jasno. Obdobně i zkušené ředitelky neměly problémy se získáváním informací tohoto druhu. Celkově lze konstatovat, že ředitelky vykazovaly skutečně minimální problémy, a to podle fází I. - III. takto: 2%: 4%: 1%.

Vzhledem k tomu, že jsou ředitelky přímo odpovědné za tvorbu, aktualizaci a evaluaci ŠVP, měly by jako hospitující vědět, co po pedagogických pracovnících mohou požadovat. Lze tedy predikovat, že pokud ředitelky umí informace o předškolním vzdělávání vyhledat, měly by podle nich umět pracovat a vést své zaměstnance. Toto tvrzení by měla potvrdit otázka č. 9 d), tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP.

V dodatcích k dotazníku neměly k této položce žádnou připomínku.

Graf 14, Získávání informací o předškolním vzdělávání



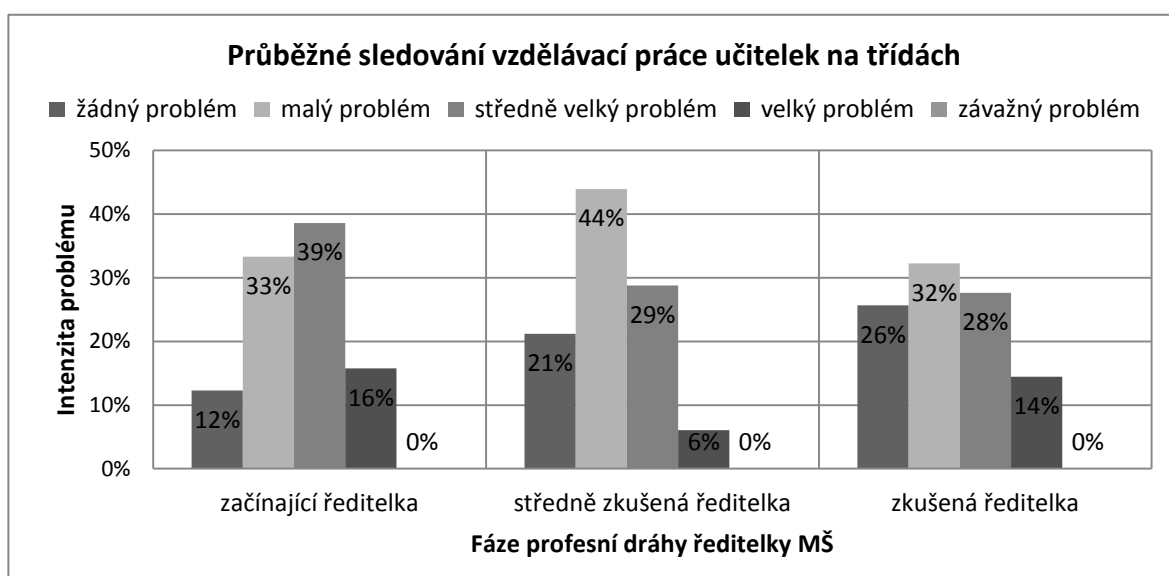
**Položka b) Průběžné sledování vzdělávací práce učitelek na třídách
(hospitace, náslechy apod.)**

Ředitelky všech fází sice spatřovaly v průběžném sledování vzdělávací práce na třídách, jako jsou hospitace, náslechy velké problémy, ale žádná neuvedla, že jde o problém závažný. Rovněž procentuální vyjádření velkých problémů nebylo tak vysoké, jak by se dalo předpokládat z uvedených dodatků k dotazníku, činilo 16%: 16%: 14%, a to od fáze I. do III. Vysvětlením by tedy mohlo být, že ředitelkám hospitace, jako určitá forma kontroly práce, problémy příliš nedělají, ale ředitelky na ně nemají čas. Rovněž mohly ředitelky uvažovat i tak, že průběžné sledování práce učitelek, pokud jsou s nimi prakticky v každodenním styku, jim problém nedělá. Otázka měla být postavena spíše: „Jak závažný problém pro Vás představuje pravidelné provádění hospitační činnosti?“

V dodatcích k dotazníku se vyjadřovaly ředitelky k hospitačním poměrně skepticky, a to především z důvodu časové tísně. Výstižně, včetně příčin, to uvedla jedna z ředitelk takto: „*Provádění hospitací-ředitelka sama vykonává pedagogickou práci každý den, střídá ranní a odpolední směny. Pokud chce dělat hospitace dopoledních činností ve všech třídách, musí chodit na hospitace ráno, ve svém volnu, a pak jít na odpolední směnu k dětem. Hospitace odkládám z důvodu řešení jiných problémů.*“

Obdobně vyzněl i průzkum u 90 ředitelk MŠ. Autorka se ptala, zda mají ve své práci dostatek prostoru a času na vlastní řídicí, pedagogickou a kontrolní činnost. 85,6% ředitelk odpovědělo, že ne-(Kalábová, 2011, s. 50).

Graf 15, Sledování vzdělávací práce



Položka c) Motivování zaměstnanců ke zvyšování kvality při vzdělávání dětí

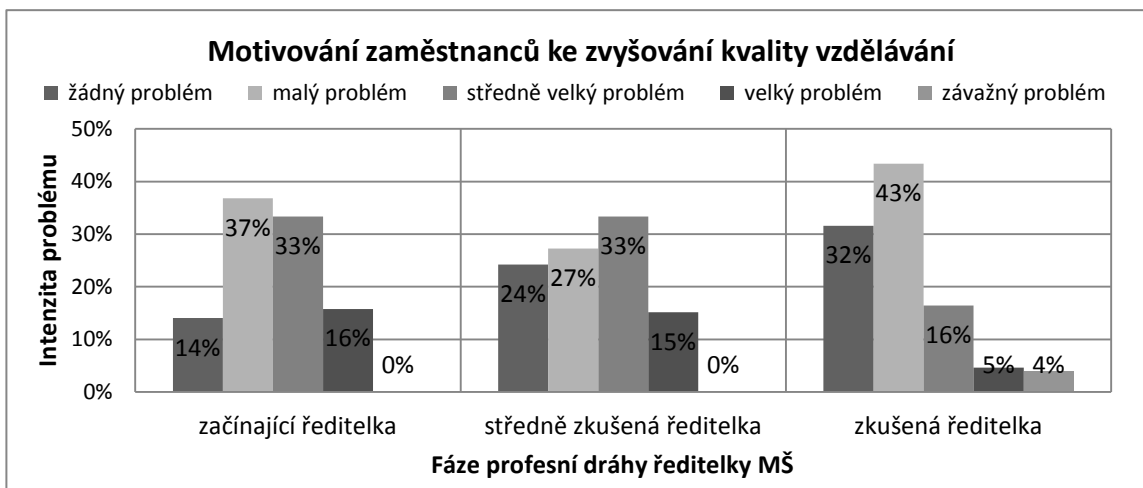
Je patrné, že ředitelky MŠ ve všech fázích profesní dráhy uvedly, že motivovat své zaměstnance vesměs umí. U začínajících a středně zkušených ředitelek došlo dokonce ke shodě v 51%, zkušené ředitelky pak uvedly, že v 74% jim motivování nečiní problémy. Problémy byly vyjádřeny v poměru od fáze I. do fáze III. 16%: 15%: 9%. Vysvětlení proč je pro některé ředitelky motivování zaměstnanců ke zvyšování kvality velkým problémem, bylo zčásti nalezeno v dodatcích k dotazníkům.

Objasnění vychází z jedné determinanty MŠ, kterou je systém financování MŠ. Na nenárokové složky zbývá málo prostředků, a to i přesto, že se zvyšují počty dětí a počty pracovníků MŠ spíše stagnují. Drtivá většina krajů „ořezává“ republikové normativy MŠ a přesouvá je do jiných segmentů regionálního školství.

Ředitelky dále uvedly, že na zaměstnance velmi kladně působí i pochvala, a to nejen od ředitelky, ale i od rodičů či veřejnosti. Z dodatků je však nejvíce patrný problém s nedostatkem financí na ocenění mimořádné práce. Zde je shrnující pohled jedné z ředitelek: „Motivovat po léta jen pochvalou se stává pro ředitelku až ubíjející. Celý rok máme tarifní platy a čekám na prosinec, jestli něco zbude. Tyto peníze nejsou ale už motivací, ale prostě malým přídatkem k platu, protože něco zbylo.“

Při srovnání fází profesní dráhy s výzkumy ředitelů ZŠ, je možné rozpoznat určité souvislosti s uměním motivovat. Začínající ředitelka je plná optimismu a touhy ve škole něco změnit k lepšímu; vedení lidí je spíše intuitivní. Ředitelka ve II. fázi bývá ve vedení jistější; začíná úkoly a rozhodování postupně delegovat, a projevená důvěra se často stává silným motivačním prvkem; klade důraz na úspěch školy, a tím i zaměstnanců. Zkušená ředitelka umí využít uvedených motivačních prvků v plné míře (Pol, 2010).

Graf 16, Motivování zaměstnanců ke kvalitě



Položka d) Tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP(školního vzdělávacího programu)

Z odpovědí vyplynulo naprosto jasně, že praxí se jistota ředitelky zvyšuje v poměru 39%: 53%: 69%, a naopak problémy se snižují 18%: 12%: 6%. U začínajících i středně zkušených ředitelky je značně vysoká střední intenzita problémů.

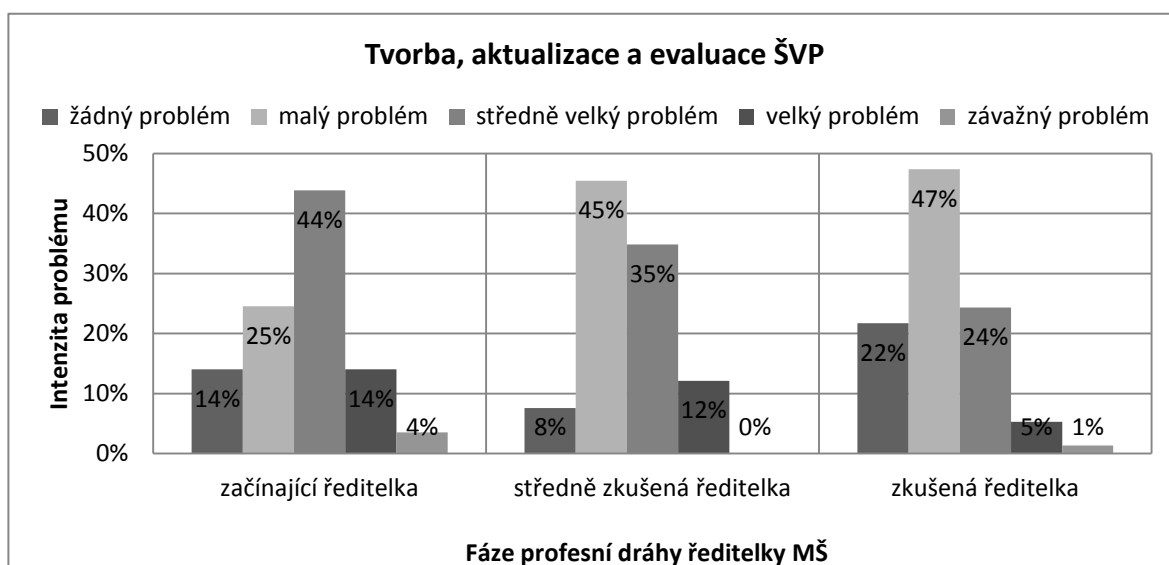
S rozklíčováním, zda ředitelky mají spíše problém s tvorbou, aktualizací nebo následnou evaluací ŠVP, byla nápomocna tematická zpráva ČŠI a výpovědi některých ředitelky.

Ředitelky vyjadřovaly názory na problémy především s evaluací ŠVP, jež považovaly za formální záležitost. Začínajícím ředitelkám se nelíbil ŠVP, který převzaly po bývalé ředitelce, ale konstatovaly, že samy vůbec neví, jak jej zpracovat lépe. Aktualizace ŠVP nebyla uvedena jako činnost, kterou by ředitelky vyhledávaly.

ČŠI upozornila v Tematické zprávě na problematiku tvorby obsahu ŠVP PV z více pohledů, jako **na nejkritičtější místo** (ČŠI, 2010b, s. 5-9). Na druhém místě se stala problematickou evaluace. Po vyhodnocení tříleté komparace ČŠI konstatovala, že se postupně kvalita tvorby a aktualizování ŠVP vylepšuje. Celkově však upozornila ČŠI na problém, že ŠVP PV obsahují řadu nadbytečných informací, které administrativně zatěžují celou školu. Z řady dokumentů pak vyplynula jistá bezradnost a nepochopení ředitelky celého pojetí kurikulárního, včetně terminologie. Rovněž upozornila na to, že ředitelky MŠ svoje ŠVP hodnotí daleko pozitivněji než ostatní hodnotitelé (ČŠI a ředitelé jiných škol). Podle ČŠI nebyla poskytnuta školám dostatečná podpora a vzdělávání pro tvorbu ŠVP PV.

Srovnání výsledků s položkou 9a) příliš nekorresponduje. Přestože ředitelkám nečinilo problémy nalézt informace o předškolním vzdělávání, neumí je dostatečně využít k tvorbě, aktualizaci a evaluaci ŠVP.

Graf 17, Tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP



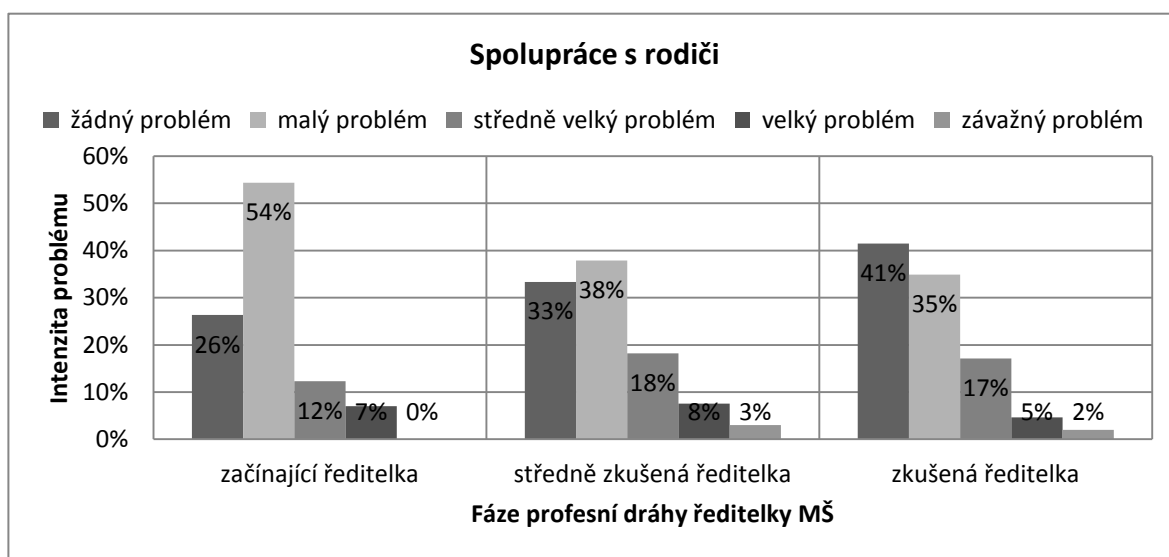
Položka e) Spolupráce s rodiči dětí (zákonnými zástupci)

Náhledy na spolupráci s rodiči **vyznělo velmi pozitivně**, a to téměř shodně ve všech třech fázích profesní dráhy od začínající, až po zkušenou ředitelku 80%: 71%: 76 %. Bylo patrné, že oblast spolupráce s rodiči nejlépe hodnotily začínající ředitelky. Problémy velké nebo závažné byly poměrně nízké v poměru 7%: 11%: 7%. Mohly představovat individuální zkušenosti s některými rodiči, například při odmítání dětí při přijímacím řízení.

Celkové kladné hodnocení spolupráce mezi MŠ a rodiči přímo korespondovalo se zprávou ČŠI. Ta konstatovala, že MŠ skutečně dosahují ve vztahu k rodičům výborných výsledků a dokonce výsledků příkladných, oproti jiným typům škol, v individualizované práci s dětmi. Tyto dva faktory mohou mít velmi úzkou vzájemnou souvislost právě z pohledu ČŠI, ale i rodičů (ČŠI, 2010a, s. 14,15).

Připomínek ke spolupráci s rodiči se vyskytlo pouze minimum: „*Komunikace s rodiči je někdy složitá, mají nesmírné nároky a požadavky, ale nechtějí respektovat pravidla provozu školy; ...Někteří rodiče by potřebovali vychovat, neměli bychom problémy s dětmi.*“

Graf 18, Spolupráce s rodiči



III. Okruh problémů vyplývajících z vnitřního prostředí školy

Otázka č.10 Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti, které se týkají řízení a vedení lidí?

Položka a) Zlepšování a udržování pozitivní komunikace mezi zaměstnanci.

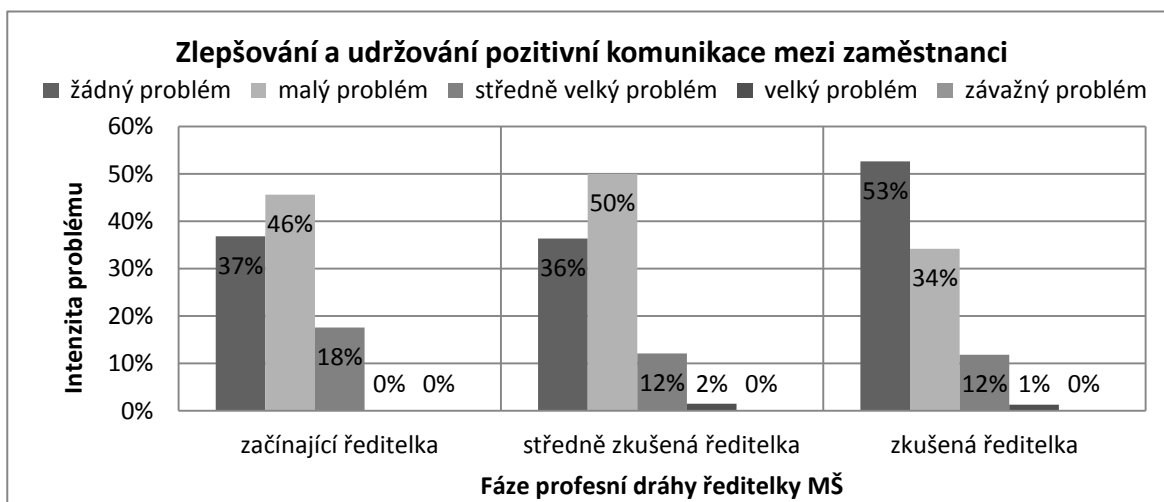
Zlepšování a udržování pozitivní komunikace lze hodnotit jako **jednu z nejméně problematických oblastí v MŠ**. Při pohledu na graf je patrné, že ředitelky ve všech fázích profesní dráhy viděly komunikaci mezi zaměstnanci z více než 80% jako bezproblémovou. Logicky s tím bylo uvedeno i minimálně problémů.

Odůvodnění vstřícné a pozitivní komunikace lze vysvětlit jednou z determinant MŠ, a to velikostí školy. Při pohledu na tabulku „počet tříd v MŠ“, příloha č. 5, je patrné, že ze zkoumaného vzorku je zhruba 124 MŠ, tj. 45% mikroorganizacemi s počtem do 9 zaměstnanců a 149 MŠ tj. 54% je malých organizací s počtem zaměstnanců do 49, většinou do 20 zaměstnanců. Dvě sloučená pracoviště s 20 a 32 třídami mohou být středními podniky.

K rozvíjení pozitivní komunikace přispívají bezesporu i kladné znaky mikroorganizací a malých organizací, jak bylo popsáno v kapitole 4.4.1. Například vyšší loajalita, blízké až přátelské osobní vztahy mezi zaměstnanci, vysoké pracovní nasazení, flexibilita, participativní a demokratický styl vedení, průhledné financování atd. K dobré komunikaci patří jistě i možnost spolurozhodování o řízení školy. Podle šetření (Sedláková, 2010, s. 34) dalo přednostnost z 90 ředitelky 96% MŠ a 90% v modelu MŠ+MŠ osobní komunikaci. Ve smyslu komunikace byly vysoce ceněny i pedagogické rady.

V poznámkách k dotazníku pak zpravidla potvrzovaly ředitelky uvedené výsledky: „*Máme dobrý kolektiv, nic není problém; ...S kolektivem ani po dvaceti letech nemám problém; ...Rozumíme si; ...Něco je řečeno, něco jiného je slyšeno.*“

Graf 19, Zlepšování a udržování pozitivní komunikace mezi zaměstnanci.



Položka b) Řešení problémů s nekvalitně pracujícími zaměstnanci.

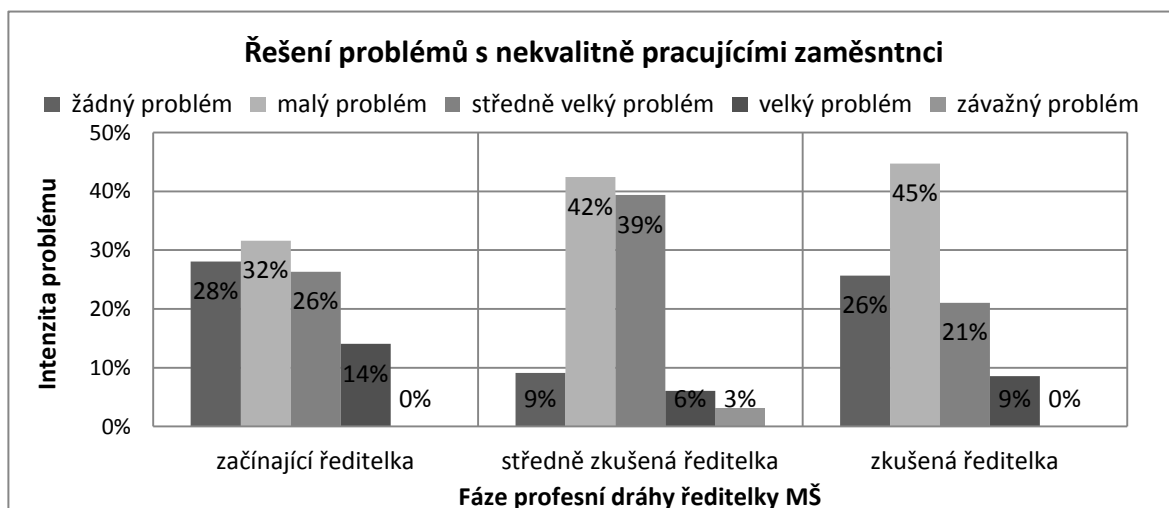
Z grafu je patrné, že se ředitelkám MŠ **poměrně dobře daří zvládat problémy** s nekvalitně pracujícími zaměstnanci. Nejmenší problémy vykazovaly zkušené ředitelky, a to v 71%. Lze vysledovat více důvodů tohoto, **poměrně optimistického stavu**. Ředitelky zkušené ze zkoumaného vzorku byly v průměru 19,5 let ve své funkci, za toto období většinou dokázaly kolektiv stabilizovat tak, že mnozí problematičtí zaměstnanci buď začali respektovat kulturu a požadavky školy nebo pracoviště opustili. (Trnková, 2010) uvedla, že ředitelky na malých školách uplatňují často situační styl řízení, jímž ovlivňují i tyto pracovníky. Rovněž v této fázi mají ředitelky natolik profesní jistoty, že zvládají i krizové zaměstnance (Pol, 2009b).

Ve fázi středně zkušené ředitelky se problémů s těmito nekvalitními pracovníky vyskytovalo také jen 9%, jako u zkušené ředitelky, ale byla zde poměrně vysoká míra střední intenzity problému. Zde lze dovozovat, že ředitelka sice již našla určitou jistotu v řízení zaměstnanců, ale v napjatých situacích si ještě nemusí být zcela jistá. U ředitelky v I. fázi pak je možné dovodit, že se s problematickými zaměstnanci raději dohodne, protože bylo potvrzeno, že raději mnoho práce udělá sama (Pol, 2009b).

Celkově se dá shrnout, že se ředitelky MŠ snaží s nekvalitně pracujícími zaměstnanci vyrovnat. K tomuto problému se vyjadřují zahraniční výzkumníci: „Po léta zůstávají nezměněny problémy s prací nekvalitně pracujících zaměstnanců.“ (Pol, 2009a, s. 152)

Ředitelky v poznámkách pak podotýkaly: „*Nejhorší domluva je s provozními zaměstnanci;... Starší učitelky spoléhají na to, že mají blízko do důchodu, a tak dělají, že dělají; ...Rozloučit se s problémovým pracovníkem, je nadlidský výkon;...Nekvalitně pracující zaměstnance nemáme.*“

Graf 20, Řešení problémů s nekvalitně pracujícími zaměstnanci



Položka c) Získávání zaměstnanců pro zavádění změn a inovací

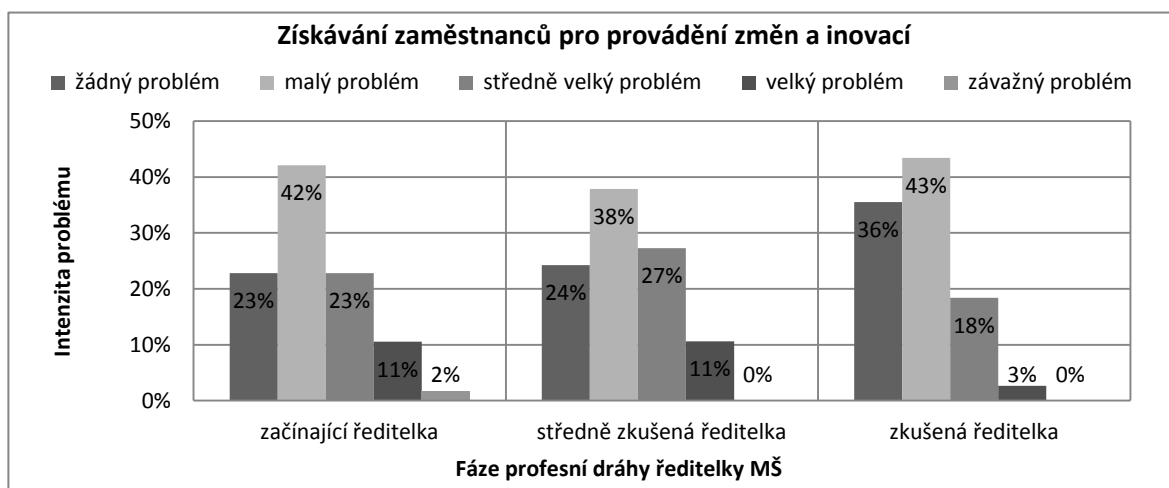
Prováděním změn se zabývala celá řada odborníků právě proto, že situace v dnešní vzdělávací politice je velice turbulentní. Naučit se realizovat změny a inovace obnáší léta praxe, zkušeností a zároveň i uvědomění si příčin, proč se i některé dobré změny a inovace nepodařilo uskutečnit. Graf ukazuje na pokles problémů se zaváděním změn a inovací v průběhu kariéry ředitelky MŠ od fáze I. k fázi III. 13%: 11%: 3%.

Výsledky korespondují s poznatky z výzkumu ředitelů ZŠ (Pol, 2010), (Pol, 2009b). Zatímco se začínající ředitelé se školou seznamují a zkoumají terén, na změny a inovace se spíše připravují, činí pouze drobnější úpravy, které se někdy podaří prosadit. Zásadní fází pro změny je střední období, a to i podle zahraničních výzkumů uvedených v teoretické části. Tím, že se ředitel v této fázi snaží prosadit prakticky nejvíce změn ve své kariéře, může se snižovat částečně i úspěšnost jejich realizace.

Zkušené ředitelky mohou změny a inovace využívat jako nových impulzů svojí práce. Pol uvádí: „Od prosazování změn tlakem se ředitelé posunou k realističtějšímu způsobu řízení změn,“ (Pol, 2010, s. 102). Zkušené ředitelky využívají tedy více následujících postupů. Hledají spojence; mapují terén; vysvětlují všechna úskalí, ale především přínosy pro zúčastněné; ponechají dostatek času, aby byly návrhy změn a inovací přijaty; připravují potřebné zdroje. O úspěchu tohoto postupu svědčí 79% malých nebo žádných problémů zjištěných ve výzkumném šetření ve III. fázi.

Ředitelky ke změnám a inovacím uvedly: „Zaměstnanci nejsou nakloněni k inovacím, protože si myslí, že současná situace je vyhovující a nenahlížíjí do budoucnosti. Dělá mi problém je přesvědčit a motivovat k jakýmkoli změnám;... Prosadit nějakou změnu u starších kolegyně chce čas, trpělivost, taktiku a pevné nervy.“

Graf 21, Získávání zaměstnanců pro změny a inovace.



Položka d) Delegování (předávání) některých kompetencí na ostatní zaměstnance

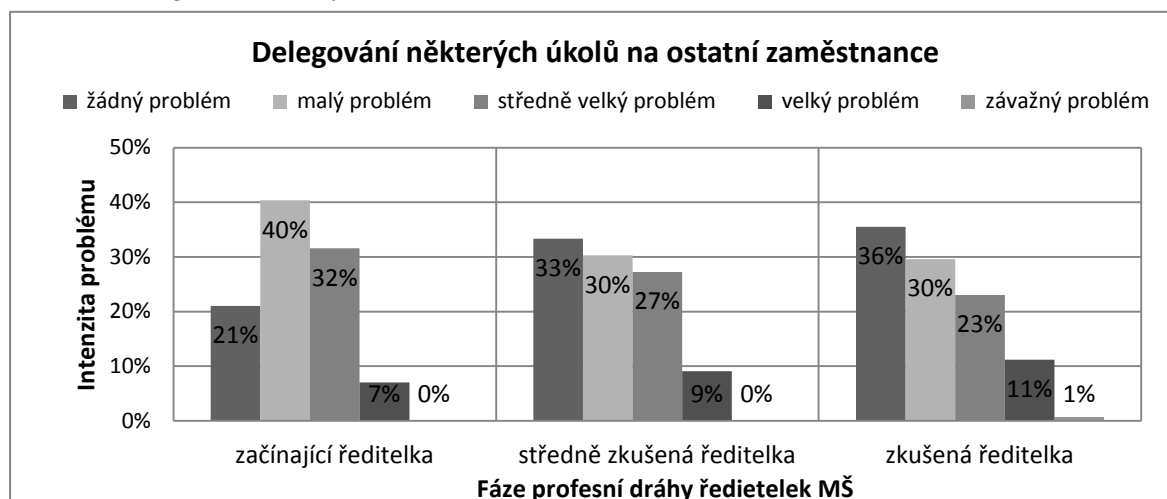
V případě schopnosti delegovat některé kompetence na ostatní zaměstnance školy, hraje úlohu jednak zkušenost ředitelky a rovněž počet zaměstnanců, na které delegovat vůbec lze. Při výzkumu bylo zjištěno, že se podíl počtu tříd, a tudíž i zaměstnanců, mezi jednotlivými fázemi příliš nelišil. Celkově, jak bylo uvedeno, jsou MŠ mikroorganizacemi nebo malými organizacemi, kde je možnost delegování velmi omezená. Tímto je možné zdůvodnit to, že všechny ředitelky vykazují problémy s delegováním zhruba ve výši 10%. Více příležitostí se nabízí ve sloučených subjektech MŠ+MŠ s více zaměstnanci.

Proč tedy začínající ředitelky vykazovaly menší problémy v delegování než ředitelky ostatních fází? Důvod lze spatřovat v tom, že ředitelka na počátku své funkce dokazuje, podle výzkumu, sobě i svému okolí, že vše zvládne sama, snaží se upět jako osoba, proto nemusí mít ani tolik problémů v delegování. Na konci tohoto období a v přechodové fázi si dodává odvahy a začíná některé kompetence delegovat i na ostatní. Z grafu je patrné, že úspěšnost v delegování v průběhu funkce stoupá z 61% na 63% a na 66% (Pol, 2009b).

Ředitelka ve III. fázi dokáže tak stabilizovat a zabezpečit jednotlivé činnosti školy, že i v případě její nepřítomnosti se chod školy nezastaví. To zjistila i (Sedláková, 2010, s. 50,51), podle které by nastaly problémy pouze v některých aspektech ekonomického řízení a u MŠ+MŠ i v pracovní morálce zaměstnanců.

Podle výzkumu (Kalábová, 2011), ředitelky nejvíce delegovaly v organizačních a pedagogických záležitostech. To potvrzuje (Sedláková, 2010, s. 47-48), podle které se na MŠ delegovaly organizační a pedagogické záležitosti; u sloučených modelů MŠ+MŠ pak i práce s lidmi, motivování, komunikace a rozhodovací pravomoci. **Není v silách jednoho člověka, aby veškerou práci školy zvládl sám a bez pomoci ostatních.**

Graf 22, Delegování některých úkolů na ostatní zaměstnance



Položka e) Předávání některých rozhodovacích pravomocí zaměstnancům (spolurozhodování)

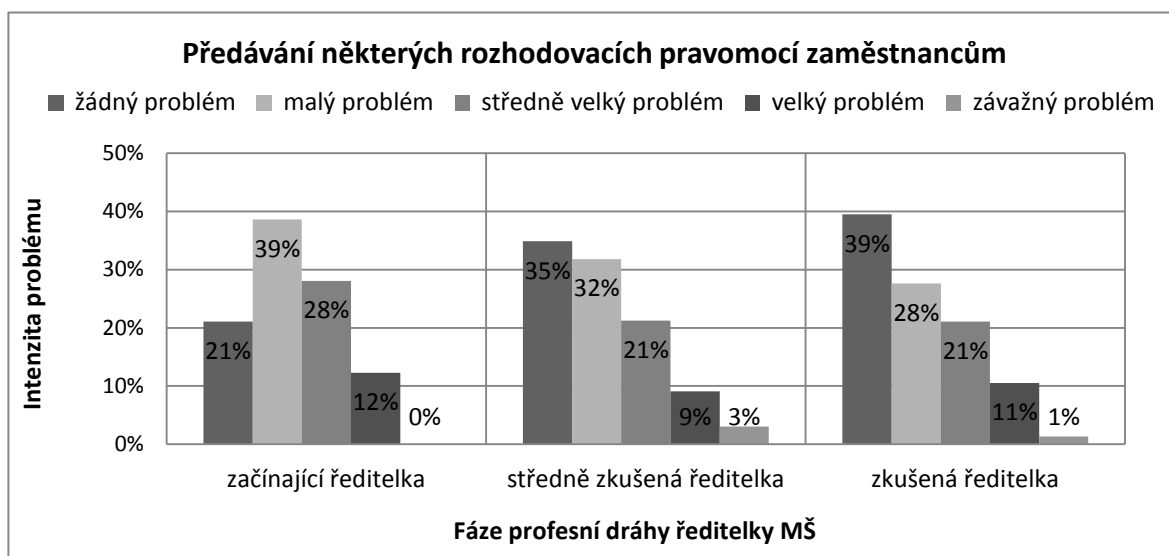
Při posuzování problematiky spolurozhodování došlo mezi ředitelkami ve všech fázích ke vzájemné shodě, kdy uvedly, že jim předávání rozhodovacích kompetencí činí z 12% velké, ale i závažné problémy. Podobně vysokých výsledků dosáhly i ve střední intenzitě problému. Při sledování prvního sloupce grafu-žádný problém, se zřetelně ukázalo, že čím mají ředitelky delší praxi, tím více jsou si jisté při předávání rozhodovacích kompetencí: 21%: 35%: 39%.

Vysvětlení je možné opět podložit výzkumy (Pol, 2010), kdy se ředitelé ve fázi I. snaží vše zvládat sami, teprve ve fázi II. si dodávají odvahy k určitému zdravému riskování a postoupí některé pravomoci i ostatním zaměstnancům, které i více kontrolují. Totéž platí i pro ředitele ve třetí fázi. U MŠ však je šířka možného spolurozhodování omezena opět počtem zaměstnanců.

(Kalábová, 2011, s. 44) zjišťovala průzkumem u 90 ředitelek, zda mají zaměstnanci zájem aktivně se zapojit do řízení MŠ. Respondenti uvedli, že 51 zaměstnanců částečně, 29 ano a 10 se nechce aktivně do řízení školy zapojit.

V dalším průzkumu u 90 ředitelů škol (Sedláková, 2010, s. 35a80), bylo zjištěno, že spolurozhodovací kompetence byly předávány především v oblastech koncepčních záměrů, tvorbě a čerpání provozního rozpočtu, v rozmezí 60-100%. V oblasti rozpočtu mzdových prostředků a nenárokových složek platu pak ředitelé uváděli méně než 59% spolurozhodovacích kompetencí.

Graf 23, Spolurozhodovací kompetence zaměstnanců



VI. I. Okruh problémů vyplývajících z vnějšího prostředí školy

Otázka č. 11) Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti, které se týkají vlivů z vnějšího prostředí v MŠ?

Položka a) Spolupráce s ostatními subjekty a organizacemi v místě školy

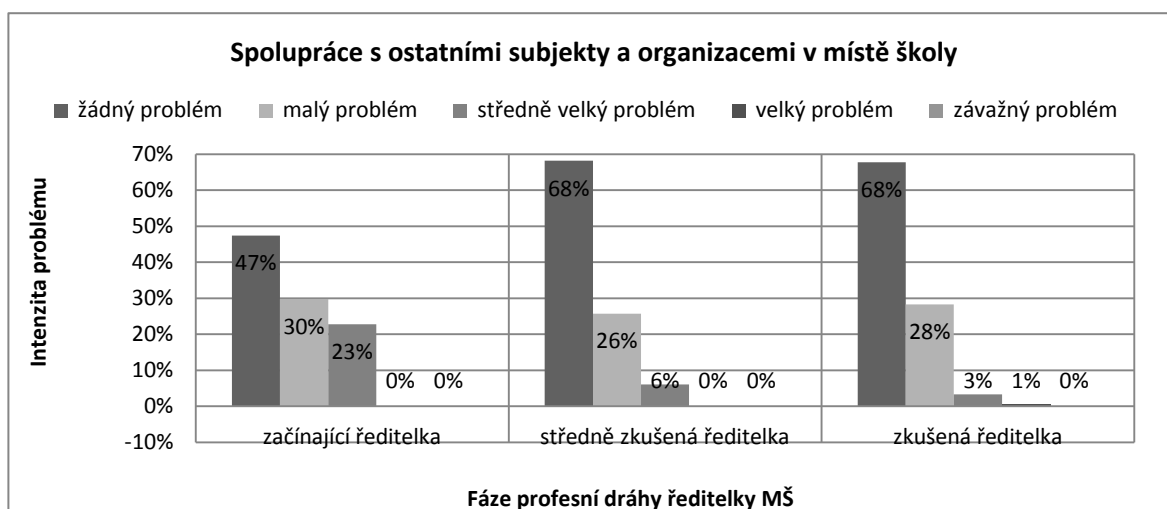
Spolupráce s ostatními organizacemi v místě školy patřila podle ředitelky MŠ k další **nejméně problematické oblasti** ve sledovaných okruzích. Převažuje celkově vysoký podíl jistoty a úspěchu ve všech fázích profesní dráhy.

Opět se potvrdil fakt, že mnohé kladné výsledky jsou závislé na praxi a zkušenostech. Zatímco ředitelky začínající se učí hledat a budovat vztahové sítě, v ostatních fázích již mají ředitelky tyto sítě zbudované a plně jich využívají v oboustranný prospěch. ČŠI ve své zprávě uvedla, že mateřské školy mají nadstandardní nabídku činností i ve spolupráci s organizacemi v místě školy (ČŠI, 2010). Žádné nebo malé problémy uvedly ředitelky od fáze 1- fázi 3: 78%: 94%: 96%.

Na tuto otázku úzce navazuje i položka 11h): „Vytváření veřejného mínění o škole“. Její výsledky by neměly být příliš odlišné, protože právě ostatní subjekty a organizace v místě školy jsou podstatnými složkami, které veřejné mínění spoluvytváří.

Respondentky měly k položce: „*Naše malá školička je ve vesnici jediná instituce, která zabezpečuje kulturní život (kromě plesů), vánoční, velikonoční, ale i prázdninové akce děláme i pro občany a sourozence dětí; ...Spolupracujeme s mnoha organizacemi a spolky -včelaři, hasiči, sportovní klub. Kdyby nebylo tolik papírů a více času, dalo by se dělat více věcí společně!*“

Graf 24, Spolupráce s ostatními subjekty v místě školy



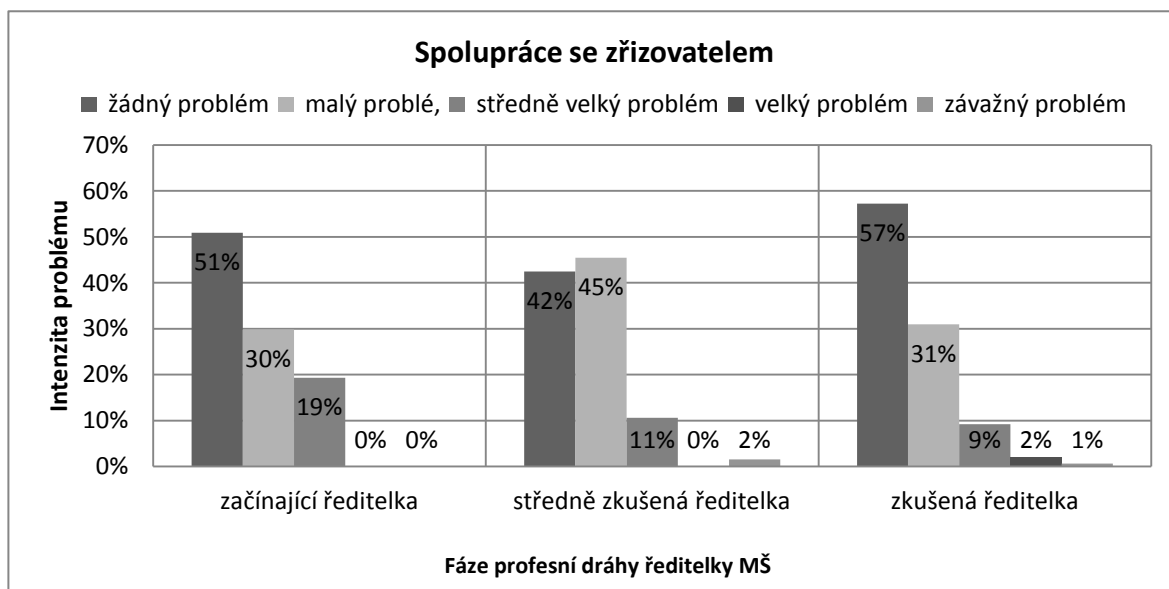
Položka b) Spolupráce se zřizovatelem

Dobrá spolupráce se zřizovatelem patřila opět mezi **nejméně problematické oblasti** šetření tak, jak je uvedly respondentky: 0%: 2%: 3%. Začínající ředitelky dokonce uvedly, že nemají vůbec žádné problémy ve spolupráci se zřizovatelem. Naproti tomu zkušené ředitelky byly v této oblasti o něco skeptičtější. Celkově však toto hodnocení dosáhlo jedněch z nejvyšších pozitivních hodnot v celém průzkumu. Tyto kladné výsledky spolupráce se zřizovatelem potvrdila ve své zprávě i (ČŠI, 2010, s. 14,15).

Bylo by jistě zajímavé udělat obdobný průzkum zhruba za půl roku, kdy by měla být ukončena „plošná“ konkurzní řízení na ředitele škol, kteří jsou ve funkci déle než 6 let. Podle posledních informací od kolegů ředitelů, ale i vzdělavatelů a představitelů samospráv, většina zřizovatelů ve městech konkurzy na místa ředitelů opravdu plošně vyhlašuje. Malé obce tuto nově získanou kompetenci nepředpokládají využít.

Pohledy některých ředitelek na spolupráci se zřizovatelem: „*Největší problém je spolupráce se zřizovatelem, kde v zastupitelstvu není nikdo znalý školské problematiky; ...Byla nám změněna zřizovací listina, která není dobře zpracovaná; ...Zřizovatel chce po ředitelce různé rozbor, a to jen pro informaci některého radního, pokud pak školka potřebuje větší investici na rekonstrukci umývár, nikdo neslyší.*“

Graf 25, Spolupráce se zřizovatelem



Položka c) Plnění požadavků orgánů státní správy

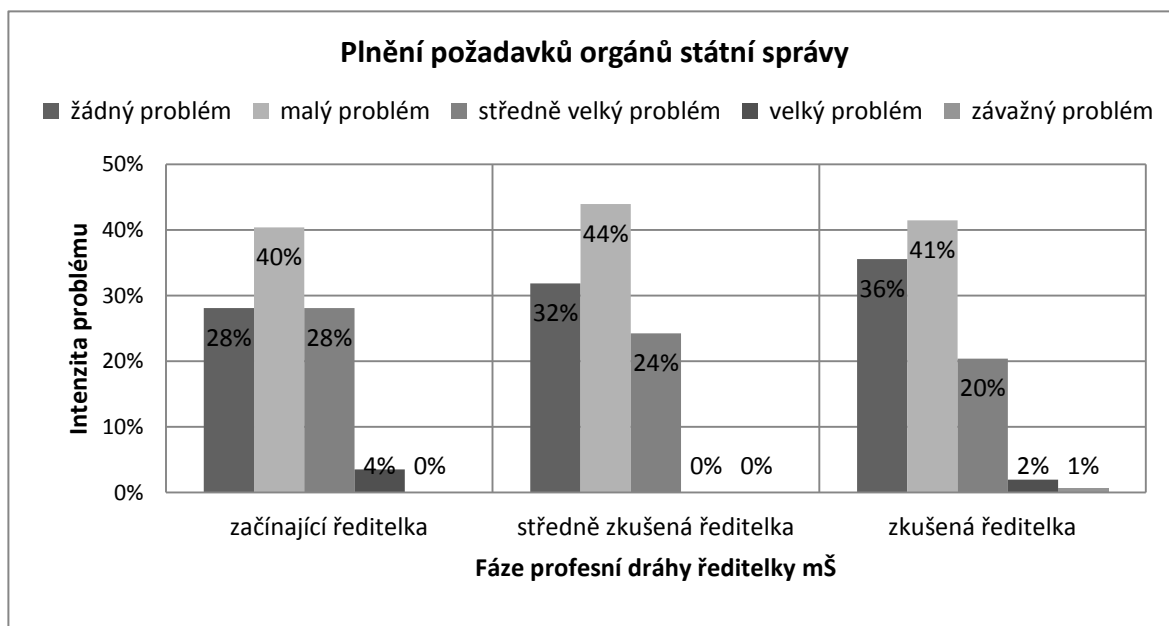
V zadání této položky měly respondentky jako příklad orgánů státní správy uvedeny: obecní úřad s rozšířenou působností, tzv. obec III. stupně, magistrát, krajský úřad apod. Výsledky ukázaly na to, že ředitelkám ve všech fázích byly jen minimální rozdíly od fáze I. k fázi III. 4%: 0%: 3%. Při bližším zkoumání je patrné, že převažují malé problémy. Poměrně vysokých čísel nabývají problémy střední intenzity, přesto je ředitelky nepovažovaly za nijak zásadní, jež by nebylo možné zvládnout. Jedná se o běžnou administrativu.

V poznámkách k dotazníku však ředitelky podotkly, že jim chybí, dříve běžně realizované, porady ředitelů. V současnosti tyto porady některé kraje či obce III. typu sice realizují, ale pouze sporadicky, některé vůbec.

„Chybí mi metodická pomoc, rada školského odboru, ale i ČŠI, která by mohla plnit také funkci poradní a nejen kontrolní, když má tolik zkušeností z ostatních škol; ...Po vzniku právních subjektů pracuje každý sám, jakoby nikomu nezáleželo na tom, co a jak která škola dělá. Chybí nám předávání zkušeností, upozornění na změny v předpisech,“ to uvedly ředitelky v dodatcích.

Lze říci, že požadavky ze strany těchto institucí jsou ředitelům škol víceméně jasné, jejich požadavky jsou vždy opatřeny doprovodnými dopisy či vysvětlujícími informacemi, existuje tedy poměrně dobrá spolupráce mezi nimi a školami.

Graf 26, Plnění požadavků orgánů státní správy



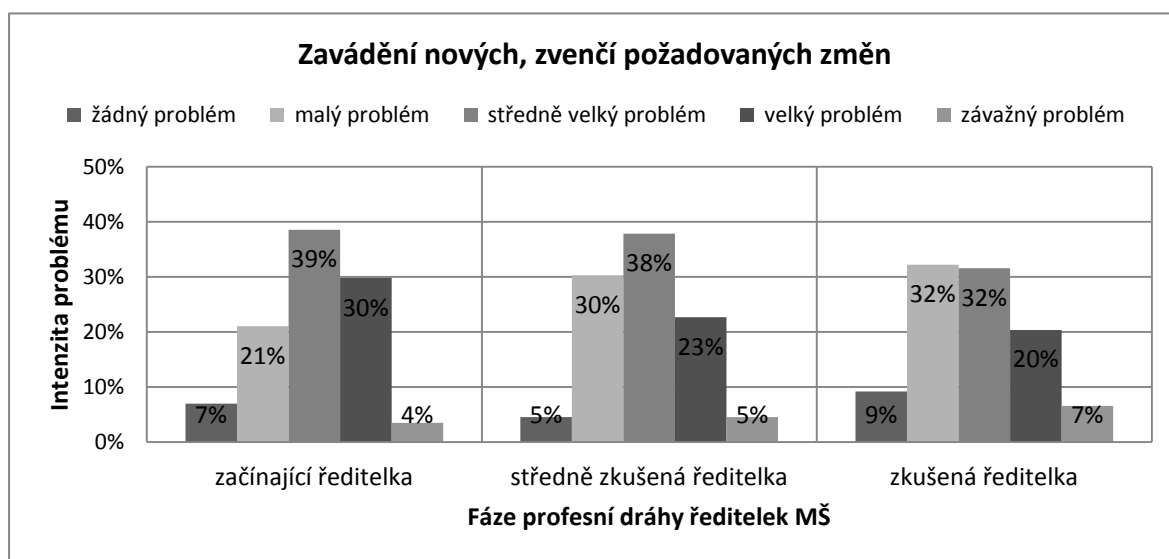
Položka d) Zavádění nových, zvenčí požadovaných změn

Jako příklad měly respondentky uvedeno: zavádění datových schránek, změny v pravidlech financování ze strany MŠMT, zavádění RVP apod. Již z prvotního pohledu na graf je patrné, že tato oblast přináší značné množství velkých, ale i závažných problémů takto: od fáze I. - k fázi III.: 34%: 28%: 27%. Vysoká je i hodnota problémů střední intenzity, které lze chápat jako latentní problémy. S nimi se problémy zvýšily takto: 78%: 65%: 59%. Zavádění nových, zvenčí požadovaných změn lze zařadit, podle tohoto průzkumu, k velmi **rizikovým faktorům práce** ředitelky MŠ. Je patrné, že se i v těchto výsledcích odrazila praxe a zkušenost ředitelky.

O závažnosti tohoto problému u ředitelky MŠ svědčí mnoho jejich poznámek. Teoretická část práce pak upozornila na množství požadavků kladených na ředitelky MŠ, které nevyplývají pouze z nároků MŠMT, ale i od dalších orgánů a institucí státní správy, jejichž výčet by byl značný.

Postřehy, které napsaly ředitelky v dotazníku: „*Nechápu, proč nás ministerstvo financí donutilo pod hrozbou vysokých sankcí zavést nový elektronický sběr účetních dat. Museli jsme instalovat složitý přihlašovací systém, certifikáty měly i 60 čísel a mnoho přihlašovacích hesel. Vše jsme se naučili, do půl roku byl tento systém zrušen; ...Elektronický podpis jsem použila jen jednou na odeslání hlášení o úrazu; ...Datové schránky by byly výborné, kdyby je uměli využívat i úředníci, pro které jsou určeny; ...Máme velký problém s členěním platu na provozní a pedagogické pracovníky, ne že bychom to neuměli spočítat, ale peníze na provozní nám prostě chybí.*“

Graf 27, Zavádění nových, zvenčí požadovaných změn



Položka e) Rozvíjení profesionálních vztahů s jinými MŠ

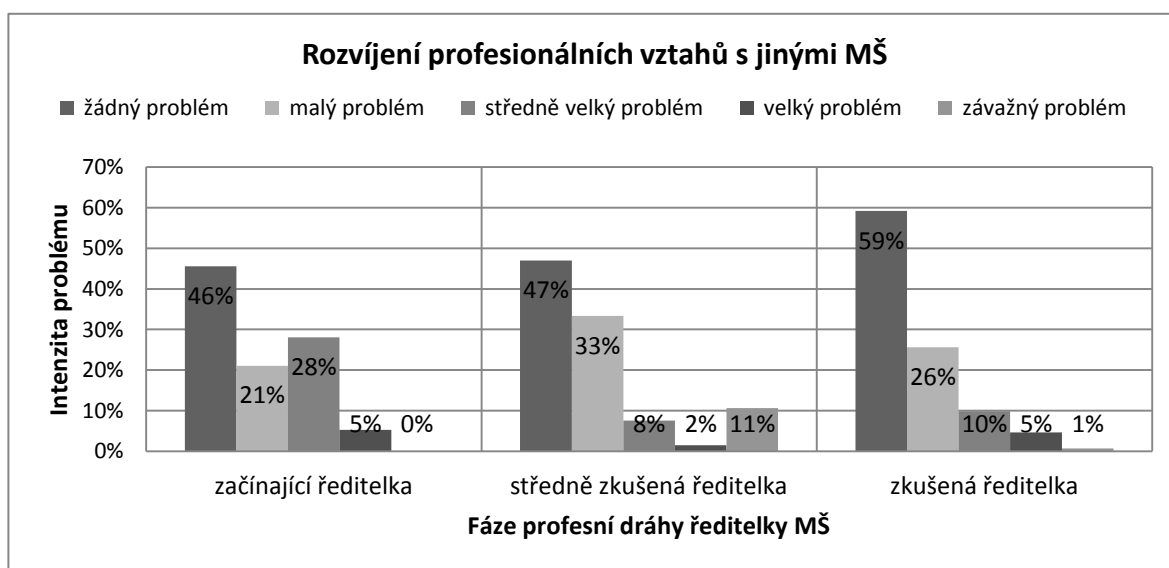
Podle výsledku výzkumu se daří mezi MŠ školami rozvíjet profesionální vztahy. Problémy se vyskytovaly od fáze I. k fázi III.: 5%: 13%: 6%. Ředitelky však poukazovaly i na velké problémy, středně zkušené ředitelky pak dokonce na problémy závažné intenzity. Co je k tomu vedlo?

Pro vysvětlení je možné se obrátit na některé poznámky ředitelek: „*Ve spolupráci s jinou MŠ nám brání vzdálenost;... U nás spolupráce neexistuje, jsme dvě MŠ ve městě a panuje rivalita a konkurence;...Hodně si telefonujeme s ředitelkami v okolí;...Jsme malá vesnická školka, ale pokud to jde, jezdíme do sousedního města do MŠ na divadla, a tak. Spaní ředitelkou si vyměňujeme názory nad současnými problémy;...Máme výbornou spolupráci s MŠ ze sousední vesnice, máme stejné problémy.*“

U ředitelek MŠ je možné vysledovat jednak spolupráci, tzn. vytváření neformálních kolegiálních sítí, které využívají především ke společným návštěvám a spolupráci ředitelek v problematice řízení a legislativy. Z druhé strany však existuje mezi školami konkurence a rivalita, která jim brání v bližší spolupráci. V současné době, kdy je nedostatek míst pro děti, se zdá, že se konkurenční tlaky snížily. Podle připomínek ředitelek však přetrvává.

Obdobné zkušenosti potvrdil i (Pol, 2010, s. 94,95), který shrnul, že se mezi řediteli ZŠ budovaly poměrně pevné neformální kolegiální sítě v druhé polovině 90. let minulého století. Postupně se tyto sítě rozpadaly, jedním z důvodů byl i nastupující konkurenční boj mezi školami.

Graf 28, Rozvíjení profesionálních vztahů mezi školami



Položka f) Plnění požadavků kontrolních orgánů

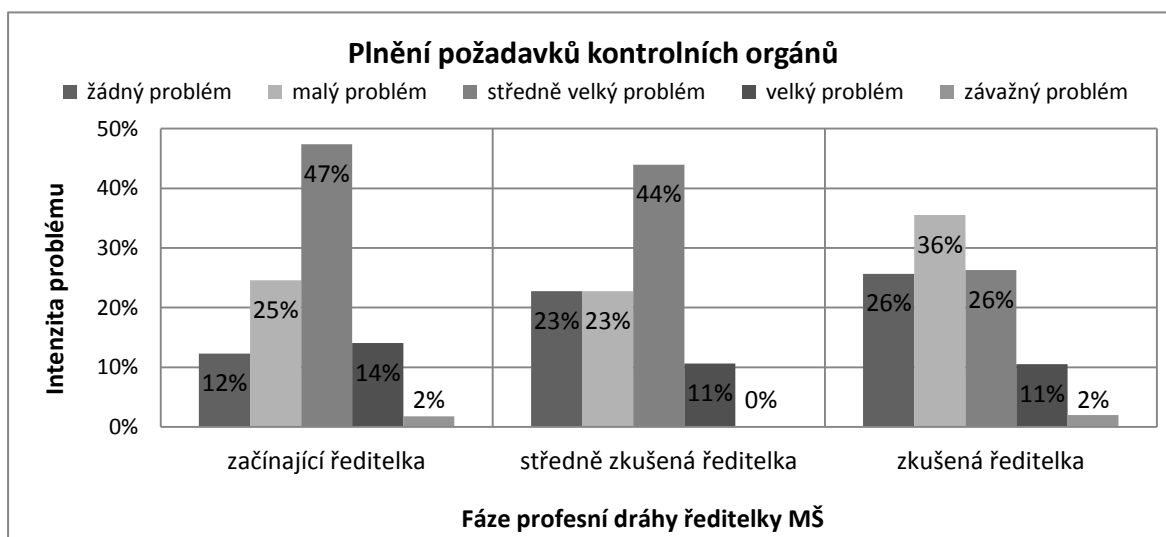
Jako příklad kontrolních orgánů byly respondentům uvedeny: ČŠI, bezpečnost práce, krajské hygienické stanice (KHS), zdravotní pojišťovny, finanční úřad apod.

V tomto případě se potvrdilo, že čím více zkušeností ředitelka ve funkci získala, tím lépe zvládá požadavky kontrolních orgánů. Odpovědi ředitelek byly v oblasti malých a žádných problémů následující, od fáze I. k fázi III.: 37%: 46%: 62%. U začínajících a středně zkušených byly opět vysoké hodnoty střední intenzity problému, a to téměř 50%. Znamená to, že především pro ředitelky v prvních dvou fázích, se jedná o **velmi zatěžující problematiku**, pokud bude brána v úvahu i střední intenzita, byly problémy od I. k III. fázi následující: 63%: 55%: 39%.

V poznámkách ředitelky uváděly: „*Některé kontroly kontrolují za rok dvě stejné věci; ...přibývají požadavky kontrolních orgánů a nerozlišuje se, zda je škola velká nebo malá. Myslím, že ředitelka malé školy není schopná vše papírově doložit, protože u všech kontrol jde snad jen o papíry!... Požadavky KHS jsou zbytečně tvrdé a mnohdy nesmyslné, snad nikde v Evropě nejsou tak nároční jako u nás.*“

Je zjevné, že pro ředitelky, zejména začínající a na malých MŠ, jsou kontroly velmi stresujícím faktorem. Zejména proto, že se jedná o kontroly z mnoha oblastí. Každá kontrola jde do detailů a vyžaduje je znát i po ředitelce školy. Například: pedagogika; metodika předškolního vzdělávání; evaluace; stravování; zdravotní pojištění; nemocenské pojištění; pracovně právní problematika; účetnictví a daně; hygienické normy; vodovody; kanalizace; plyn; elektrická energie; výtahy; komíny; BOZ; tlakové nádoby; hasicí přístroje, normy na pískoviště atd., atd. Zde se projevuje silná **diverzifikace práce**, o které je zmíněno v teoretické části a **absence odborníků v MŠ**.

Graf 29, Plnění požadavků kontrolních orgánů



Položka g) Získávání odborných informací v oblasti řízení a vedení školy

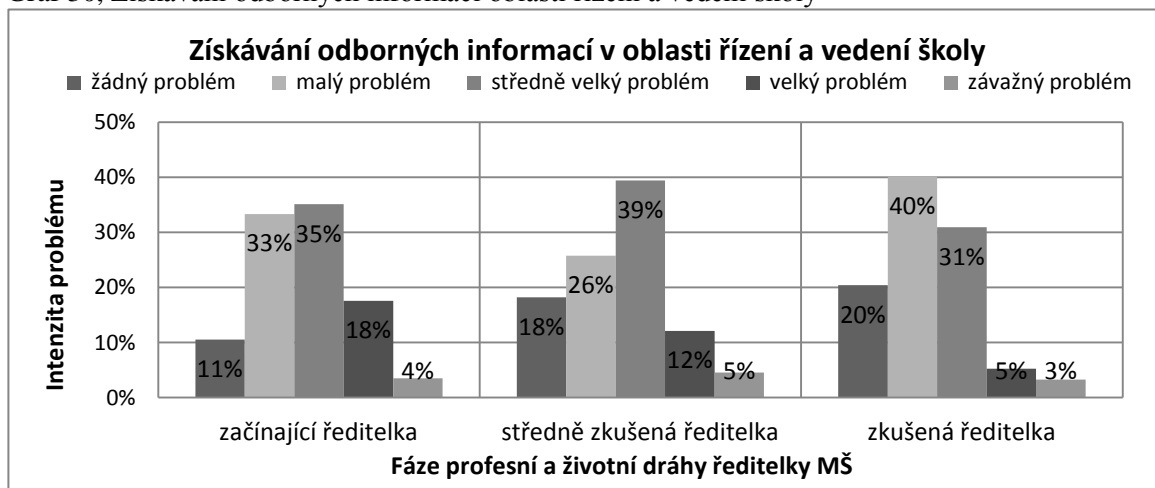
Podle výsledků patřila otázka mezi ředitelkami **k problematickým**. Pouze 20% zkušených ředitelky uvedlo, že nemají se získáváním informací žádný problém. Celkově vykazovaly ředitelky problémy od fáze I. k fázi III. takto: v 22%: 17%: 8%, včetně závažných problémů. Podobně jako v některých předcházejících otázkách, i zde byl vysledován vysoký podíl středně velkých problémů ve všech fázích profesní dráhy, a to od 31% do 39%. Ty mohou přejít do problémů velkých či naopak malých, a to podle získané podpory ředitelky ze strany státních orgánů, vzdělavatelů, ale i osobní snahy ředitelky získat v oblasti řízení a vedení školy relevantní informace.

Získávat informace je v MŠ vázána na některé její determinanty. Objevuje se opět problematika malého počtu zaměstnanců, kterým by bylo možné delegovat DVPP v oblasti řízení a vedení školy, problémy se zastupováním v době, kdy se zaměstnanec vzdělávání účastní. V MŠ jsou takto pověřovány většinou vedoucí ŠJ a účetní v oblasti ekonomické, ostatní oblasti pak většinou zastává ředitelka. Ve sloučených subjektech i vedoucí učitelky odloučených pracovišť. S kvalitním DVPP úzce souvisí i omezené rozpočty MŠ, které jsou v současnosti ze strany MŠMT prakticky nulové.

Ředitelky uvedly: „*Nejhorší je legislativní smršť! ... V MŠ nejsou peníze ani čas, aby byl ve vzdělávání zasvěcen do legislativy někdo další. Veškeré informace musím pojmout sama; ... Zákony a vyhlášky se často mění, ředitelka je musí nejen sledovat, ale i měnit vnitřní předpisy školy; ... Naše školství má špatně nastavený systém seznamování škol s aktualitami; ... Legislativa je přebujelá, nepřehledná a matoucí!*“

„*Projevují se nedostatky v odborné přípravě, rozvoji a podpoře ředitelů před i po ustanovení do funkce,*“ uvádí výzkumy (Bolam in Pol, 2009, s. 154).

Graf 30, Získávání odborných informací oblasti řízení a vedení školy



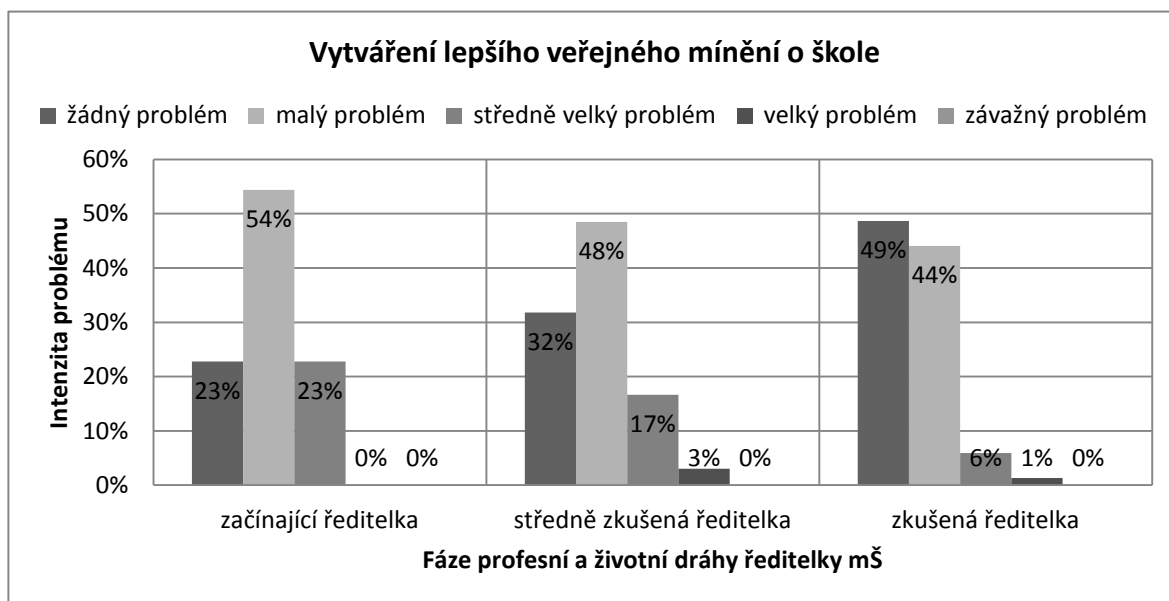
Položka h) Vytváření lepšího veřejného mínění o škole (image)

U ředitelů ve všech fázích profesní dráhy převažovalo hodnocení, že jim vytváření dobrého veřejného mínění o škole dělá jen malé nebo žádné problémy. V součtu pak toto hodnocení činí od fáze I. k fázi III. : 77%: 80%: 93%. U začínajících a středně zkušených ředitelů převládá názor, že jsou jejich problémy v této oblasti malé. Postupně se snižovala střední intenzita a zvyšovalo se bezproblémové hodnocení. U ředitelů ve III. fázi pak převládalo přesvědčení, že nemají s vytvářením lepšího veřejného mínění žádný problém.

K tomuto lze opět uvést vysvětlení z výzkumu ředitelů ZŠ. Začínající ředitelka zažívá pocity obav spojené s nejistotou, má vysokou míru osobní odpovědnosti za veškeré dění ve škole, spoléhá hlavně na sebe. Ředitelka ve druhé fázi se snaží zviditelnit školu jako celek, klade důraz na její úspěch. Zkušená ředitelka pak může hledat nové příležitosti ve zviditelnění sebe i školy, uplatnit se i v širším okruhu například lektorováním, a tak školu sekundárně zviditelnit (Pol, 2010).

S touto otázkou byla poměrně úzce spjata otázka č. 11a): Spolupráce s ostatními subjekty a organizacemi v místě školy. Po porovnání výsledků bylo shledáno, že se v obou záležitostech MŠ poměrně velmi dobře daří. Spolupráce s ostatními subjekty dělá školám méně problémů, než vytváření lepšího veřejného mínění. To lze vysvětlit tím, že veřejné mínění ovlivňují i další segmenty jako jsou občané v místě školy, místní tisk, ale i bývalé děti a jejich rodiče atd.

Graf 31, Vytváření lepšího veřejného mínění o škole



V. Okruh problémů osobních a osobnostních

Otázka č. 12) U řídicích pracovníků, tzn. i u ředitelů škol, se objevují vlivem jejich náročné práce problémy, které se promítají i do jejich osobního a rodinného života. V jaké míře se vyskytují uvedené skutečnosti u Vás?

U baterie otázek v osobní a osobnostní rovině se očekávalo, že ředitelky budou méně upřímné, a to i přesto, že byl dotazník anonymní. Základní otázka proto byla formulovaná jako by problémy v této oblasti byly běžnou záležitostí.

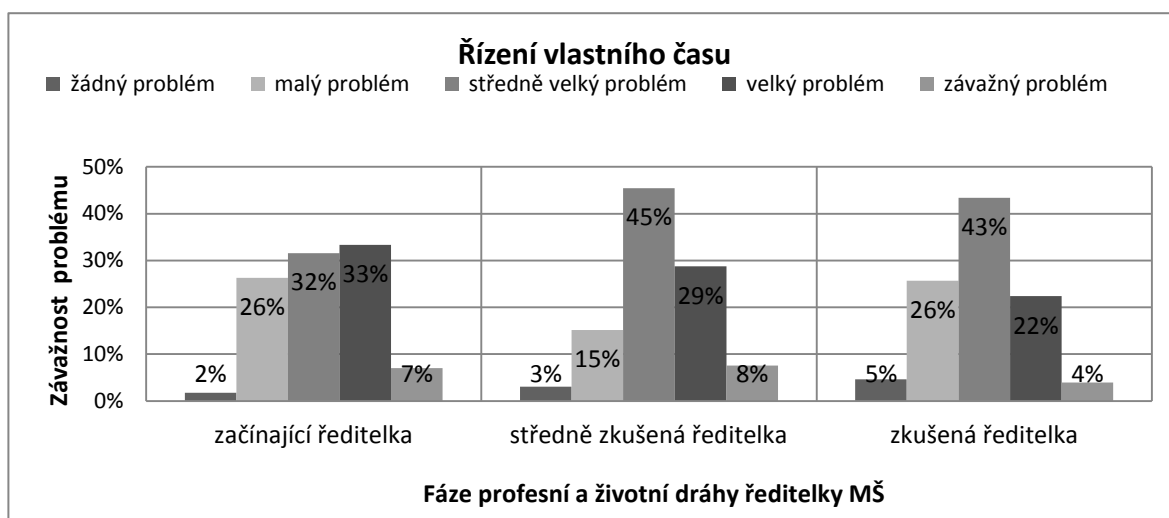
Položka a) Řízení vlastního času, tj. umět si rozdělit čas na pracovní, osobní i rodinný

Hned při prvním pohledu na graf zaujmou střední intenzity problému u středně zkušených a zkušených ředitelek, které vysoce převyšují svoji intenzitou ostatní. Jaké tedy byly výsledky z pohledu závažných a velkých problémů? Od fáze I. k fázi III. :40%: 37%: 26%.

Pokud se přičtou k těmto výsledkům i střední polohy, tj. středně velké problémy, byly by výsledky následovné: 72%: 82%: 69%. Nejvíce problémů se zvládáním času měly ředitelky ve střední fázi profesní dráhy. Při pohledu z druhé strany, měly malé nebo žádné problémy v tomto poměru: 28%: 18%: 31%. Při zvážení obou poloh, lze konstatovat, že si nejlépe umí svůj čas zorganizovat ředitelky ve III. fázi, tj. zkušené. Položka patřila k **velmi problematickým problémům** ve všech fázích.

Poznámky v dodatcích nebyly rovněž povzbudivé: „*Nosím si práci pořád domů, ve školce není klid; ...Dlouhá pracovní doba 10 i 11 hodin denně, v září a říjnu i 12,13 hodin; ... Bud' ubývá času, nebo přibývá práce; ...Neumím si asi rozdělit čas, pořád nestíhám; ...Snažím se čas plánovat a nenosit práci domů, ale nepodařilo se mi to ani nepamatuju.*“

Graf 32, Řízení vlastního času



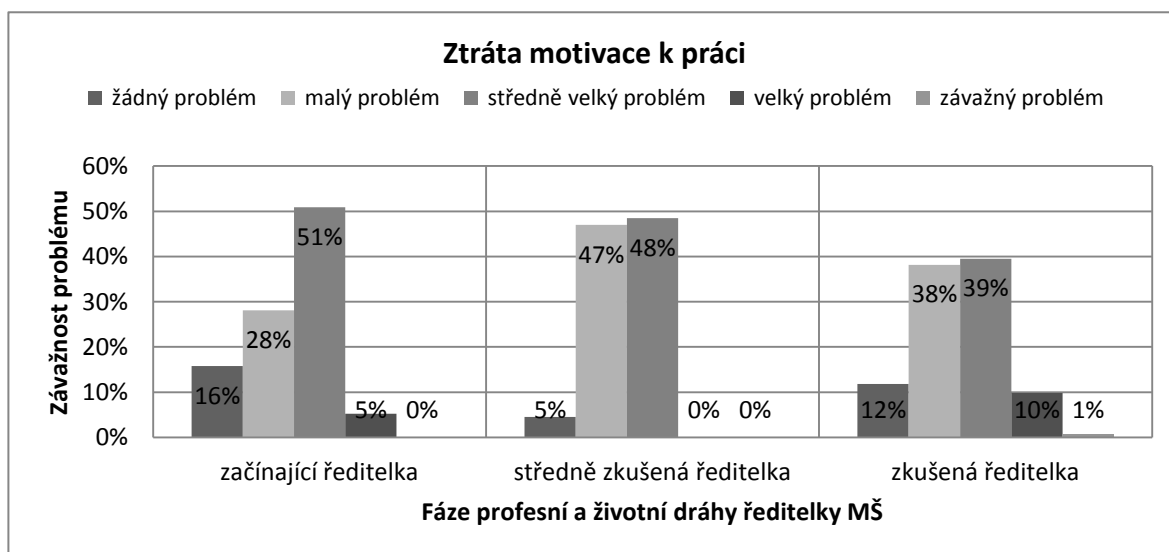
Položka b) Ztráta motivace k práci

Ředitelky uvedly poměrně zajímavé výsledky, které by bylo možné vysvětlit náhledy na profesní fáze podle (Pol, 2010). Z pochopitelných důvodů určité rutiny ve funkci po mnoha letech uvedly ředitelky zkušené v celkové výši 11%, na druhou stranu ale uvedly i 50%, že se ztrátou motivace nemají problémy, nebo jen malé. Ředitelky středně zkušené vykazaly 0% problémů se ztrátou motivace a z 52% s tímto opět neměly problém, a to přesto, že poměrně značný počet následujících položek vyznělo jako velmi problematických, např.: snížená péče o zdraví, pocity únavy a vyčerpání, apod. Ředitelky začínající balancovaly mezi optimismem a postupnou ztrátou naivních představ, neboť 51% vidí ztrátu motivace jako středně velký problém.

Vzhledem k faktu, jak velké procento všech ředitelek volilo střední intenzitu škály, je patrné, že ztráta motivace k práci je problém spící. Některé dlouho neřešené problémy MŠ mohou být velmi frustrující a ztráta motivace se může stát pro mnoho ředitelek velkým problémem.

Z dodatků ředitelek je patrná nejen určitá skepse nad dalším průběhem funkce, ale i obětavost. Je obecně známo, že většina ředitelek nechodí do práce, ale do „své“ školky. „Představa, že vše, co osobně do své práce vkládám-čas, studium, energii, srdce, by mělo skončit a já měla obhajovat své místo v konkurzu je velmi stresující a demotivující; ...Kdybych nebudovala školku už tak dlouho, odešla bych. Dnešní podmínky začínají být pro ředitelky malých školek nesnesitelné! Papíry a papíry, pořád se něco mění, už ani ty děti mě nenabijí energií jako dřív. Rozčiluje mě, že od nich pořád odbíhám, asi bych měla skončit sama.“

Graf 33, Ztráta motivace k práci



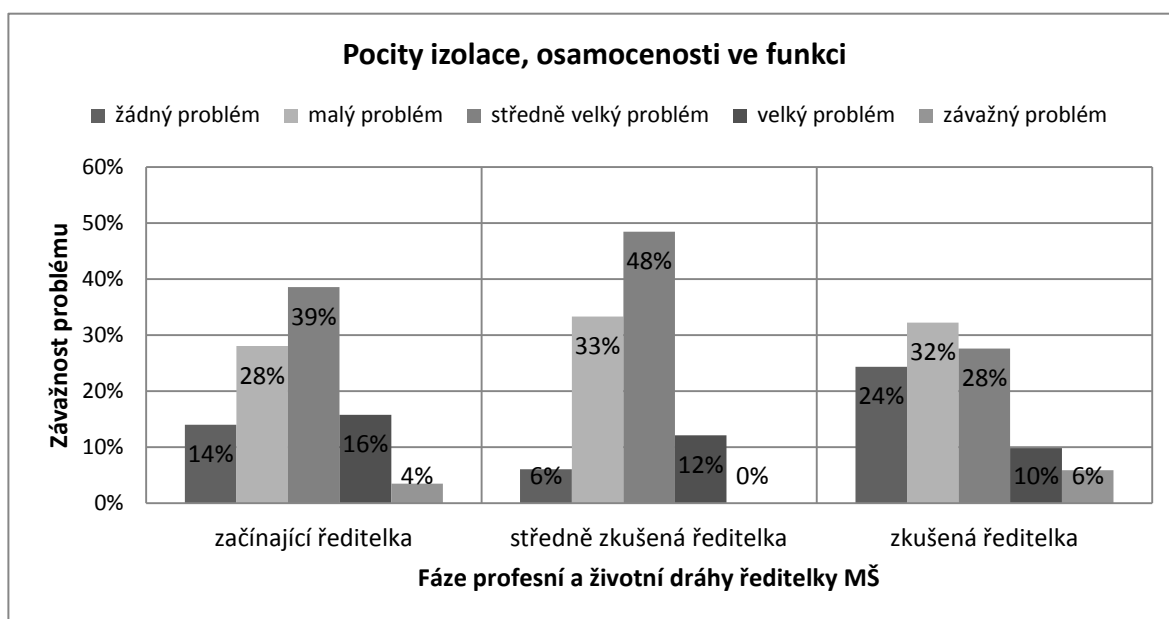
Položka c) Pocity izolace, osamocení ve funkci

Prakticky všechny ředitelky uvedly, že mají problémy s pocitem osamocení a izolace, a to takto: 20%: 12%: 16%. Pokud se sledují i střední intenzity pak od fáze I. k fázi III. lze rozlišit intenzitu v poměru: 59%: 60%: 44%. Problémy s osamocením patří celkově mezi **poměrně kritické**. Přestože ředitelky ve III. fázi uvedly 56% bezproblémového citění, uvedly zároveň v 6% osamocení jako závažný problém, což byla nejvyšší hodnota.

S tímto zjištěním se shodují poznatky z výzkumu, kde se vyjádřili všichni ředitelé ZŠ, že ve své funkci cítí osamocení a izolaci (Pol, 2009b) a (Pol, 2010).

K této otázce se poměrně s překvapením vyslovilo několik ředitelek: „*Když jsem si četla otázku, jestli jsem v práci izolovaná a osamocená, vůbec jsem si neuvědomila, že je to tak, ale jak tak o tom uvažuji, je to velká pravda; ...Raději se moc nesvěřuji, nemám kamarádku ani mezi učitelkami ani provozníma, aby si ostatní nemysleli, že jí nadržují; ...Je to tak, se svými problémy zůstáváme sami, i když některé ventilujeme ven, musíme rozhodovat sami; ...Učitelky mají starost o děti a ostatní pouští z hlavy, ani netuší, že se cítím sama.*“

Graf 34, Pocity izolace a osamocení ve funkci



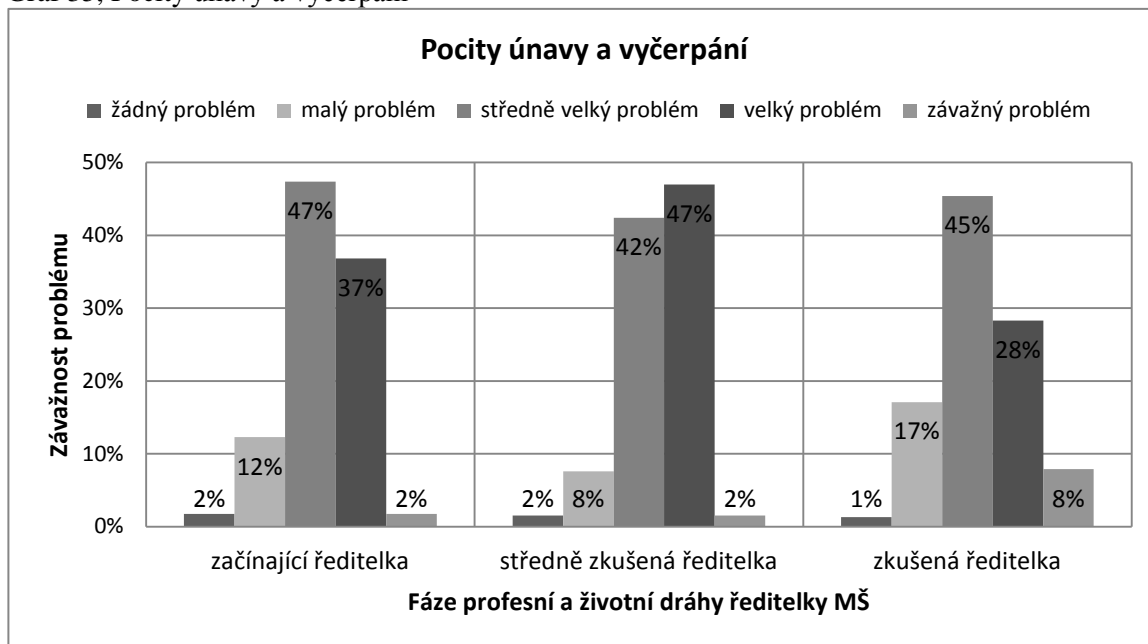
Položka d) Pocity únavy a vyčerpání

V prvotní úvaze by se dal předpokládat, že pocity únavy a vyčerpání budou mít nejvíce ředitelka zkušená. Položka však patřila k **velmi rizikovým** ve všech skupinách, nejvíce u středně zkušené ředitelky. Hodnoty problémů byly zjištěny od fáze I. k fázi III. takto: 39%: 49%: 36%. Při připojení i středních intenzit byly výsledky 86%: 91%: 81%.

Celkově lze hodnoty této položky považovat za **alarmující ve všech fázích**. Připívá k tomu zjištění vysoké diverzifikace práce, nedostatek času, nošení si práce domů, vysoký úvazek u dětí, ale i zjištěné další problémy v osobní a osobnostní oblasti jako je omezení koníčků, snížená péče o svoje zdraví atd.

Dodatky z dotazníků přímo korespondují s vysvětlením. U ředitelek ve všech fázích profesní dráhy existuje více faktorů, které negativně ovlivňují jejich práci a mohou vést k únavě a vyčerpání. „*Ve školce je všechno na mně, neodpočinu si ani o dovolené, pořád přemýšlím, na co jsem zapomněla, není úniku; ...Ostatní mají volno a já si nesu domů papíry, abych na to měla klid. Doma mám dvě malé děti, které chtějí jíst, potřebuji se s nimi učit. Už bych ředitelku dělat znovu nešla, snad jen moje ego, že to zvládnu, mě tam drží; ...Myslím, že musím ubrat a dělat všechno na půl nebo se z toho člověk musí zhroutit. Cítím se ve svých třiceti letech alespoň na padesát!!!*“

Graf 35, Pocity únavy a vyčerpání



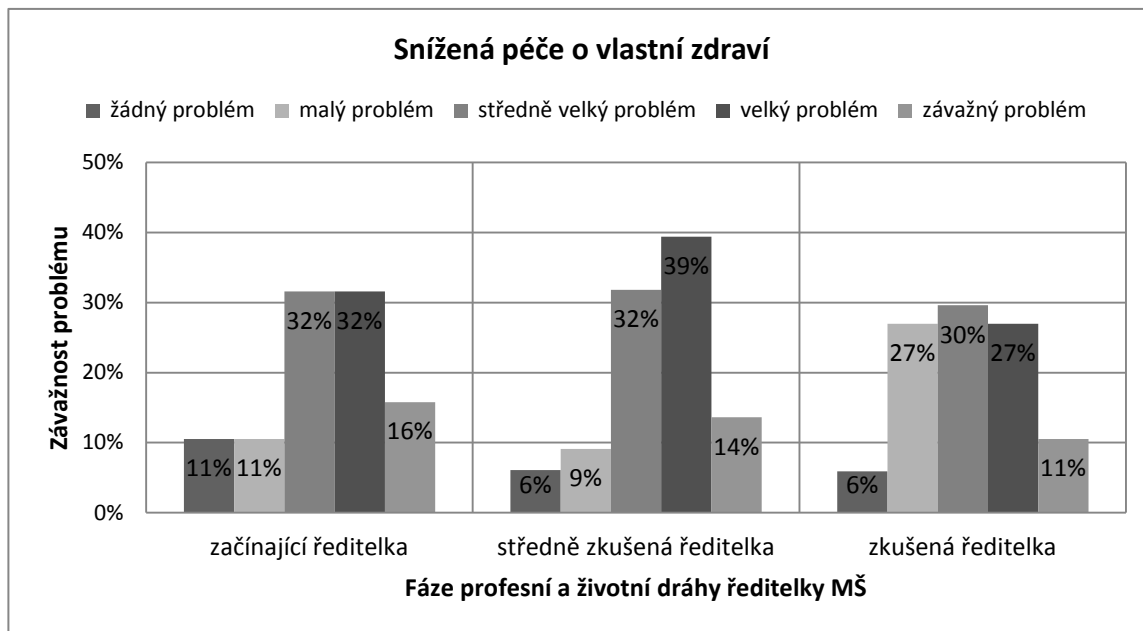
Položka e) Snížená péče o svoje zdraví

Otázka patří k **nejvíce problematickým v celém** výzkumném šetření. Vyskytovaly se ve velké míře závažné problémy u všech ředitelky. Celkově byly výsledky od fáze I. k fázi III. : 48%: 53%: 39%, při součtu včetně středních hodnot pak 78%: 85%: 67%.

Znepokojující fakt je, že svému zdraví věnují malou pozornost prakticky všechny ředitelky a dopad může mít velmi **neblahé dlouhodobé důsledky**. Je patné, že nejméně péče svému zdraví věnují ředitelky ve střední fázi a poté začínající ředitelky. O něco lépe se pak o své zdraví starají ředitelky zkušené, tam lze ale předpokládat, že k lékaři chodí i proto, že se začínají objevovat i nemoci vlivem k věku.

Poměrně roztrpčené komentáře uvedly ředitelky v dodatcích: „K lékaři jdu až, když není zbytlí nebo mě rodina donutí a jen na nutnou dobu. Jinak se v práci úkoly nahromadí a jsou úkony, které nikdo jiný než ředitelka nemůže rozhodnout; ...Péči o zdraví se snažím nešidit, ale příliš se mi nedaří, do práce chodím s antibiotiky;...Nemarodila jsem oficiálně aspoň 15 let, neoficiálně ale chodím do práce nemocná, roznáším bacily a sama trpím, jsem samoživitelka a nemůžu si dovolit brát jen nemocenskou. Nový systém je ubohý.“

Graf 36, Snížená péče o svoje zdraví

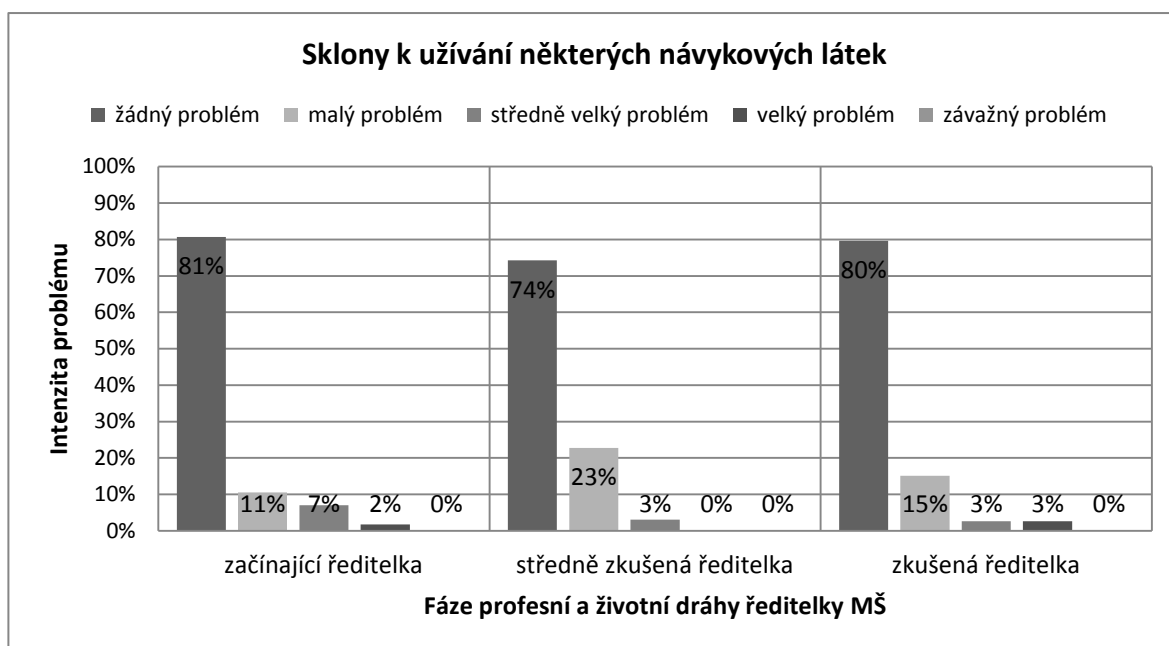


Položka f) Sklony k užívání některých návykových látek

Jako příklad bylo respondentkám uvedeno užívání medikamentů, alkoholu apod. U položky byl obdobný výsledek prakticky očekáván. Důvodem byl jednak předpoklad, že pro někoho může jít o choulostivou otázku, se kterou se mnohdy nesvěří ani v rodině, mnohdy nepřiznají ani sami sobě. Přesto odpovědi nebyly zcela bezproblémové, od fáze I. k fázi III. 2%: 0%: 3%. S uvedením střední hodnoty pak: 9%: 3%: 9%. Za předpokladu pravdivosti odpovědí by bylo toto zjištění povzbudivé.

V dodatcích uvedly ředitelky: „*Užívám jen léky od bolesti;... Kouřím čím dál tím víc; ...Kolikrát nevím kudy kam, problémy se naválí, já makám od rána do večera, doma nestíhám, a tak na uklidnění občas беру prášky;...Začala jsem zase po mnoha letech kouřit, mám pocit, že mě to uklidní, pyšná na to ale nejsem.*“

Graf 37, Sklony k užívání některých návykových látek

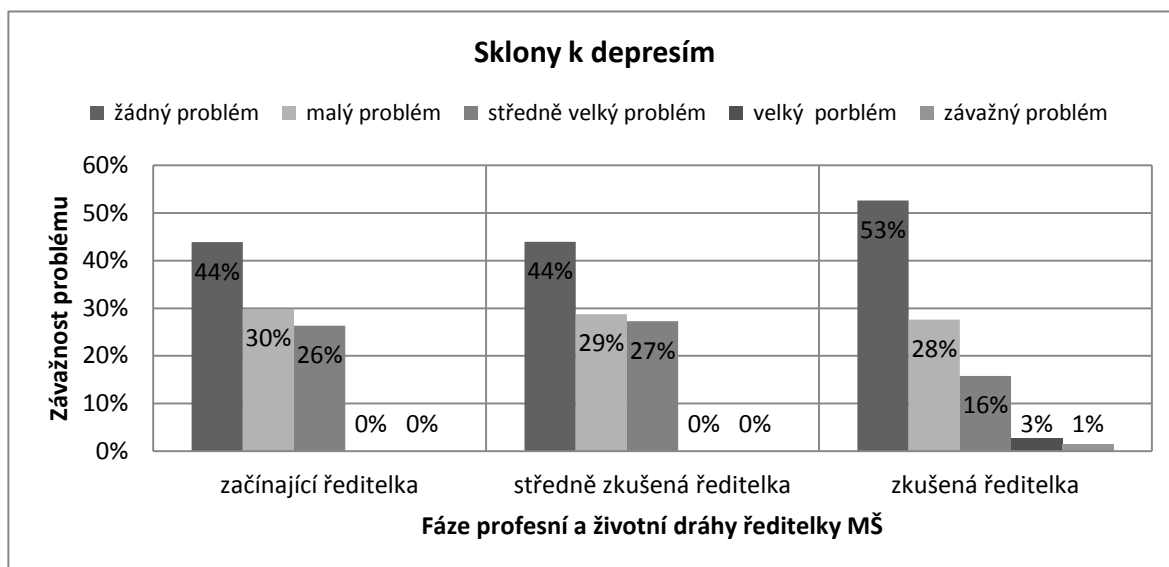


Položka g) Sklony k depresím

Tato položka se řadí celkově k méně problematickým. Výsledky od fáze I. k III byly následující: 0%: 0%: 4 %. S přidáním středních hodnot pak 26%: 27%: 20%.

K vysvětlení je možné využít poznatků (Pol, 2010). U začínajících ředitelky by bylo možné vidět jako příčiny určitých depresí celou řadu problémů, například velký pocit osobní odpovědnosti, snaha dělat mnoho práce sama, první rozpory mezi představou o funkci a skutečností, pocity osamocení atd. Ve fázi středně zkušené ředitelky dochází k odklání od poněkud naivních a příliš optimistických představ o možnostech školy k realitě skutečných podmínek. Prakticky pouze u ředitelky zkušených se objevily velké a závažné problémy, které by bylo možné vysvětlit délkou praxe a s tím spojeným pocitem rutiny, hledáním nových cest. Vzhledem k vysokým hodnotám žádných a malých problémů 74%: 73%: 81%, je možné uvažovat, že přes veškeré problémy ředitelky sklony k depresím zvládají dobře. Ředitelky neměly k tomu problému žádné bližší připomínky.

Graf 38, Sklony k depresím

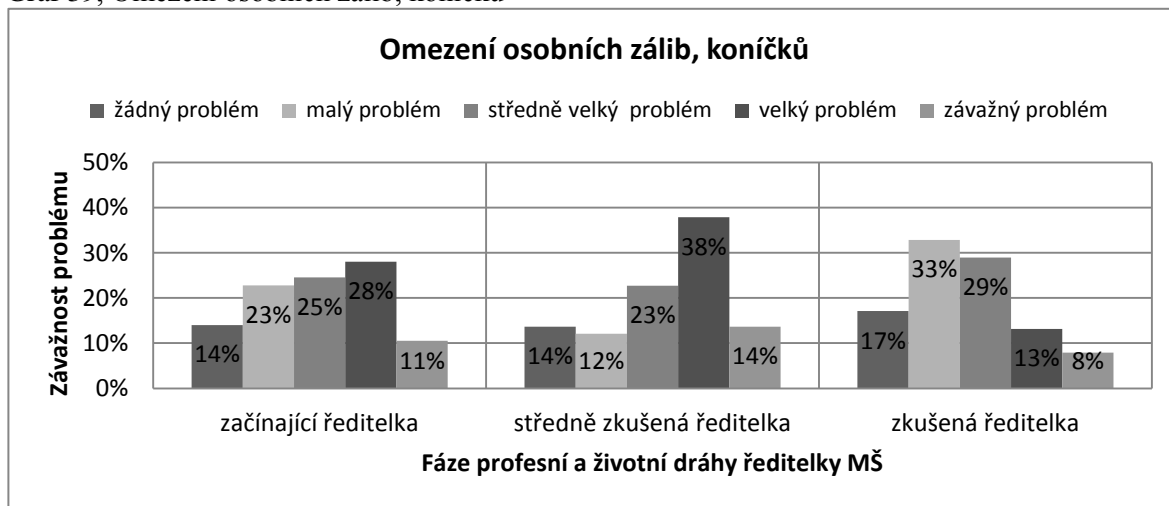


Položka h) Omezení svých zálib a koníčků

Z výsledků je patrné, že omezení zálib a koníčků patřilo k těm položkám, které považovaly všechny ředitelky za velký i závažný problém, a to v poměru 39%: 52%: 22%. Ukazuje se, že ředitelky středně zkušené měly v této položce nejzávažnější problémy. S výsledky přesně korespondují i otázky pocitu osamocení ve funkci, snížená péče o své zdraví a pocitu únavy vyčerpání, ve kterých tato skupina měla největší problémy ze všech fází. Při součtu se středními hodnotami o fáze I. k III. byly výsledky 64%: 75%: 50%. Celkově je možné tuto položku považovat **za závažnou a problematickou**.

Dodatky k šetření: „*Jsem přetížena úkoly v práci a můj soukromý život velmi trpí, koníčky nestíhám a co je horší, opustili mě postupně moji známí; ... Z koníčků a zálib mi zbylo jen večerní čtení knížky, u které ale skoro vždycky usnu; ... Začala jsem ještě studovat, a to už nic jiného neznám než papíry a papíry, snad to bude lepší.*“

Graf 39, Omezení osobních zálib, koníčků



Položka ch) Partnerské neshody kvůli práci

(např. mnoho času v zaměstnání, nošení si práce domů apod.)

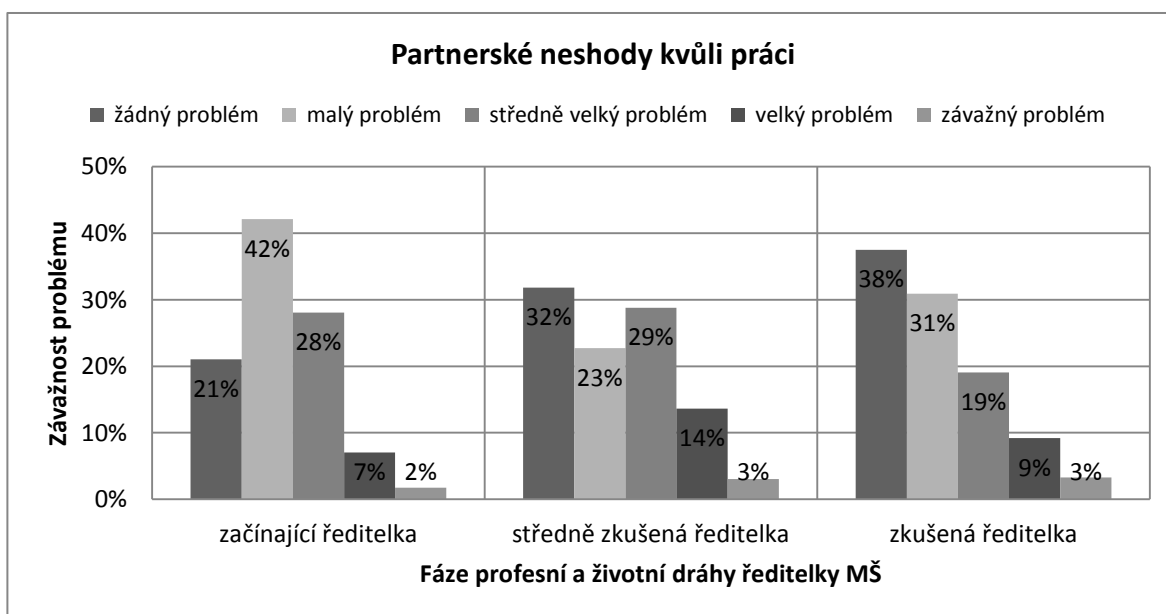
Partnerské neshody kvůli práci nepatří k nejkritičtější, ale ani k bezproblémovým oblastem. Nejvíce problémů, včetně závažných, vykazovaly opět ředitelky středně zkušené v 17%, při střední hodnotě až do výše 46%.

Je patrné, že ředitelky ve III. fázi mají s partnery z 69% malé nebo žádné problémy. Vysvětlení podávají některé předchozí výsledky, ve kterých tyto ředitelky vykazovaly nejmenší problémy, a to: řízení času, únava a vyčerpání, péče o zdraví a omezování koníčků. Druhým vysvětlením je i to, že partneři si na tento způsob práce již zvykli.

Celkově vykazovaly partnerské neshody od fáze I. k III. takto 9%: 17%: 12%. Byly shledány poměrně vysoké střední hodnoty u středně zkušených a začínajících ředitelek.

Ředitelky se vyjadřovaly k tomuto problému v dotaznících: „*Kdybych neměla tak úžasnou rodinu, nemohla bych to dělat; ...Mám naštěstí hodného a tolerantního manžela, který mi i ve školce pomáhá s opravami. Doma je trpělivý a nevyžaduje ani večeři; ...bohužel mě práce připravila o partnera. Neustále jsem se něco učila nebo jezdila na semináře a nevěnovala jsem mu pozornost. Už to chápu; ...Je to někdy moc složité, každý partner nechápe, že všechno se v práci nedá stihnout. Pak jsou doma občas rozbroje. Není večere, nákup, děti donesou špatnou známku, a tak. Učitelky mají méně peněz, ale myslím, že jsou spokojenější.*“

Graf 40, Partnerské neshody kvůli práci



Otázka č. 13

Každý ředitel školy si asi již položil otázku, co by dělal v případě, že by skončil (musel skončit) svoji funkci ředitele školy.

Označte, prosím, jednu variantu, která by pro Vás byla nejpříjemnější:

- přihlásila bych se do konkurzu na místo ředitelky i na jiné MŠ;
- vrátila bych se na místo učitelky MŠ;
- zůstala bych nějaký čas v domácnosti, případně na úřadu práce;
- odešla bych ze školství do jiné profese;
- jiná varianta.

Otázka byla do dotazníku vložena v souvislosti s aktuální problematikou, jež byla širouce rozebrána v teoretické části práce-determinanty MŠ. Jedná se o změnu §166 (Zákon č. 561/2004 Sb.), který nově od 1. 1. 2012 umožňuje zřizovatelům ustanovovat ředitele škol do funkce na dobu určitou šesti let

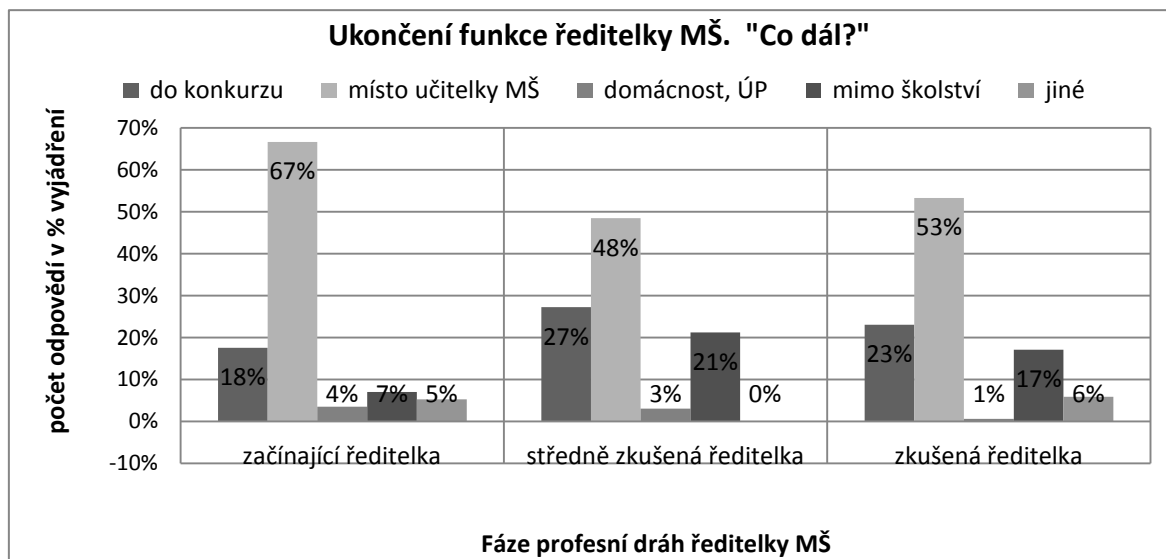
Předmětem zkoumání bylo dozvědět se, jak by ředitelky v jednotlivých fázích své profesní dráhy tuto situaci řešily. Dotazník byl rozesílán v době, kdy ještě nebylo jasné, v jakém znění Poslanecká sněmovna ČR přijme návrh o tomto problému, který byl vrácen se změnami ze Senátu ČR. O návrzích se mezi řediteli, ale i zřizovateli poměrně ohnivě diskutovalo. Návrh byl schválen a záleží na zřizovatelích, zda konkurzy vyhlásí nebo ředitele potvrdí na dalších 6 let ve funkci. První vlna konkurzů s řediteli, kteří jsou ve funkci delší dobu než 6 let, musí být ukončena nejpozději v červenci 2012.

Podle poznatků z terénu, ale i podle specifických determinant mateřských škol byla vyvozena hypotéza č. 4, která předpokládala, že by se ředitelky MŠ raději vrátily na pozici učitelky, než aby se přihlášily do konkurzu na místo ředitelky případně i na jiné MŠ. Jako základní důvody autorka spatřovala v nižším statusu MŠ, a z toho vyplývající nižší ambice a sebevědomí; uvědomění si některých dosavadních problémů v řízení MŠ-odpovědnost jedné osoby za chod školy, diverzifikace práce aj.; upřednostnění jistoty zaměstnání na místě učitelky (ředitelka na dobu určitou 6 let); návrat k pedagogické práci, kterou ředitelky vystudovaly, a je jim blízká atd.

Stanovený předpoklad se liší od poznatků o ředitelích ZŠ, i když ve výzkumu se jednalo pouze o skupinu zkušených ředitelů (Pol, 2010, s. 99). Ze strany ředitelů ZŠ jde o pragmatickou volbu, kdy by chtěli zůstat na své pozici a v tomto postavení také kariéru ukončit. Nevidí jinou variantu, než zůstat ve školství, ale zároveň jim profesní jistota **brání vrátit se na pozici učitele**. „*Ať už se ředitel s novými výzvami vyrovná jakkoliv, školu zpravidla neopouští.*“

Jaká by tedy byla nejpříjemnější varianta pro ředitelky MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, kdyby před nimi stálo rozhodnutí, že budou muset své místo opustit?

Graf 41, Ukončení funkce ředitelky MŠ. „Co dál?“



Na první pohled je zřejmé, že by se ředitelky ze všech fází chtěly nejraději vrátit **zpět na místo učitelky MŠ**, zejména pak začínající ředitelky, a to v 67%. Stanovený předpoklad hypotéza č. 4 potvrdila. Jako druhou variantu by si ředitelky ve všech fázích, opět shodně, vybraly možnost přihlásit se do konkurzu na místo ředitelky i na jinou MŠ. V tomto případě by nejčastěji tuto variantu volily ředitelky středně zkušené. Třetí, opět shodně volenou možností, byl odchod na úřad práce nebo zůstat nějaký čas v domácnosti. Podle procentuálního vyjádření by toto řešení přivítaly spíše ředitelky začínající, a to 4%. Další možnost, odejít mimo školství, by 21% volily nejvíce ředitelky středně zkušené. Poslední možnost, „jiné řešení“, si zvolily ředitelky začínající mateřskou dovolenou a ředitelky zkušené důchod. Středně zkušené ředitelky si vybraly z předchozích možností a žádnou jinou alternativu nehledaly.

Tabulka 9, Ukončení funkce ředitelky MŠ. „Co dál?“

rozhodnutí	začínající ředitelka	středně zkušená ředitelka	zkušená ředitelka	celkem podle rozhodnutí
Konkurz i na jinou MŠ	10	18	35	63
na místo učitelky MŠ	38	32	81	151
domácnost, ÚP	4	14	26	44
odchod do jiné profese	2	2	1	5
jiné řešení	3	0	9	12
celkem podle fáze	57	66	152	275

6.3 Vyhodnocení hypotéz

Pro výzkumné šetření byly stanoveny čtyři následující věcné hypotézy.

1) Zkušené ředitelky, které absolvovaly základní typ studia pro ředitele škol, vykazují více problémů při zvládání každodenních povinností, než zkušené ředitelky, které absolvovaly studium školského managementu na vysoké škole.

(středních, velkých a závažných problémů)

Pro testování hypotézy bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nulová a alternativní hypotéza byla formulována takto:

H_0 četnosti odpovědí na problém nejsou závislé na typu studia

H_A četnosti odpovědí na problém jsou závislé na typu studia

Základní údaje:

Tabulka 10, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané

Otázka č. 8	FS1 P/O	ŠM P/O	Marginální četnosti
8a	47/44,84	13/15,16	60
8b	42/42,60	15/14,40	57
8c	22/22,42	8/7,58	30
8d	48/47,08	15/15,92	63
8e	54/56,05	21/18,95	75
Marginální četnosti	213	72	285

Výpočet:

CHITEST: 0,932477

Počet stupňů volnosti: $f = 4$

Testové kritérium CHINV: $X^2 = 0,843834$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05

$$X^2_{0,05}(4) = 9,487729037$$

Výsledek: $X^2 \quad X^2_{0,05}(4) = 0,843834 < 9,487729037$

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto nelze odmítnout nulovou hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí na problém nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Závěr je přijímán s 95% jistotou.

Znamená to, že skutečnost, zda zkušené ředitelky mateřských škol absolvovaly základní typ studia pro ředitele škol nebo školský management na VŠ, neovlivňuje významným způsobem jejich problémy při zvládání každodenních povinností.

2) U středně zkušených ředitelek mateřských škol se vlivem jejich funkce vyskytuje více problémů v osobním životě než u ředitelek zkušených.

(střední, velké, závažné problémy)

Pro testování hypotézy bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nulová a alternativní hypotéza byla formulována takto:

H_0 mezi četnostmi odpovědí na problém a fází profesní dráhy není závislost

H_A mezi četnostmi odpovědí na problém a fází profesní dráhy je závislost

Základní údaje:

Tabulka 11, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané

Otázka č. 12	Fáze II. P/O	Fáze III. P/O	Marginální četnosti
12a	24/23,21	40/40,79	64
12b	0/5,80	16/10,20	16
12c	8/11,61	24/20,39	32
12d	32/31,56	55/55,44	87
12e	35/33,57	57/58,63	92
12f	0/1,45	4/2,55	4
12g	0/2,18	6/3,82	6
12h	34/23,94	32/42,06	66
12ch	11/10,88	19/19,12	30
Marginální četnosti	144	253	397

Výpočet:

CHITEST: 0,00292

Počet stupňů volnosti: $f = 8$

Testové kritérium CHINV: $X^2 = 23,37001$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05

$$X^2_{0,05}(8) = 15,507$$

Výsledek: $X^2 > X^2_{0,05}(4) = 23,37001 > 15,507$

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota. Odmítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí a fázemi profesní dráhy je statisticky významná závislost. Tento závěr je přijímán s jistotou 95%.

Znamená to, že fáze profesní dráhy významným způsobem ovlivňují četnost problémů v oblasti osobního života u ředitelek mateřských škol vlivem jejich funkce.

3) Zkušené ředitelky v mateřských školách s odloučenými pracovišti vykazovaly více problémů s řízením a vedením zaměstnanců, než ředitelky bez odloučených pracovišť (střední, velké, závažné problémy).

Pro testování hypotézy bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nulová a alternativní hypotéza byla formulována takto:

H_0 mezi četnostmi odpovědí na problém není závislost

H_A mezi četnostmi odpovědí na problém je závislost

Základní údaje:

Tabulka 12, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané

Otázka číslo	10a	10b	10c	10d	10e	Marginální četnosti
Samostatná MŠ	33/34,05	89/87,32	67/67,23	86/86,44	83/82,95	358
MŠ se s odloučenými pracovišti	6/4,95	11/12,68	10/9,77	13/12,56	12/12,05	52
Marginální četnosti	39	100	77	99	95	410

Výpočet:

CHITEST: 0,9697568

Počet stupňů volnosti: $f = 4$

Testové kritérium CHINV: $X^2 = 0,5374256$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05

$$X^2_{0,05}(2) = 9,488$$

Výsledek: $X^2 \quad X^2_{0,05}(4) = 0,5374256 < 9,488$

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto nelze odmítnout nulovou hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí na problém nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Tento závěr je přijímán s jistotou 95%.

Znamená to, že skutečnost, zda ředitelky mateřských škol vedou mateřské školy s odloučenými pracovišti nebo školy bez odloučených pracovišť, neovlivňuje významným způsobem míru jejich problémů při vedení a řízení zaměstnanců.

4) Ředitelky samostatných mateřských škol by v případě ukončení své funkce raději volily návrat na pozici učitelky MŠ, než konkurz na ředitelku i na jinou MŠ.

Pro testování hypotézy bylo využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nulová a alternativní hypotéza byla formulována takto:

H_0 mezi četnostmi odpovědí na problém není závislost

H_A mezi četnostmi odpovědí na problém je závislost

Základní údaje:

Tabulka 13, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané

Rozhodnutí	Začínající ředitelka	Středně zkušená ředitelka	Zkušená ředitelka	Marginální četnosti
Konkurz na ředitelku i na jinou MŠ	10/20,03	18/14,72	35/31,15	63
Návrat na pozici učitelky MŠ	38/33,87	32/35,28	81/81,85	151
Marginální četnosti	48	50	116	214

Výpočet:

CHITEST: 0,037072

Počet stupňů volnosti: $f = 2$

Testové kritérium CHINV: $X^2 = 6,589774$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05

$$X^2_{0,05}(8) = 5,991$$

Výsledek: $X^2 > X^2_{0,05}(4) = 6,589774 > 5,991$

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota. Odmítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Mezi četnostmi odpovědí na problém je statisticky významná závislost. Tento závěr je přijímán s jistotou 95%.

Znamená to, že by v případě ukončení své funkce ředitelky MŠ raději volily návrat na pozici učitelky MŠ, než konkurz na místo ředitelky i na jinou MŠ.

6.4 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní cíl:

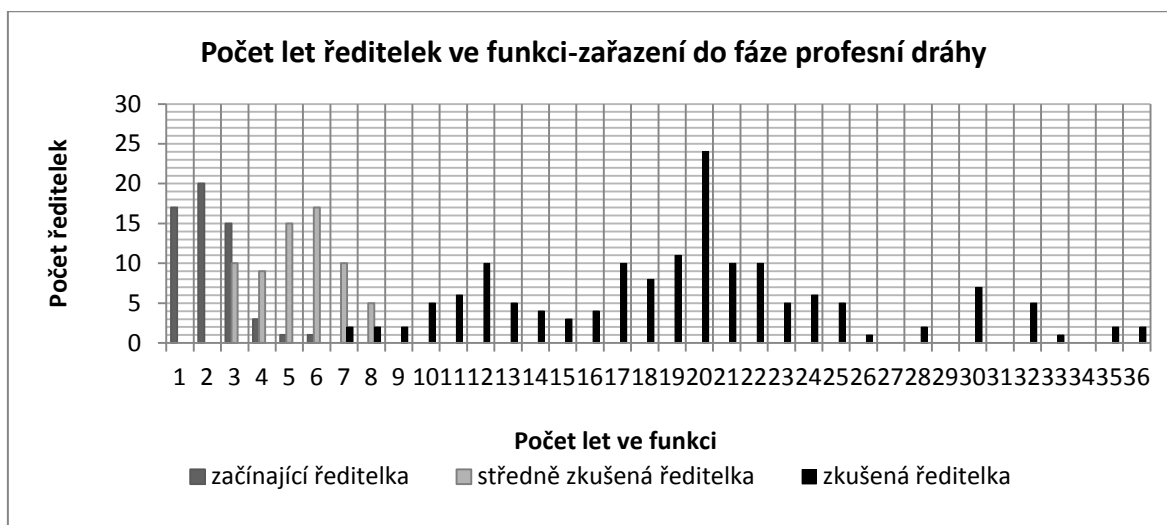
vymezit problémy a jejich intenzitu v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1

Korespondují jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ z hlediska obsahových a časových charakteristik s fázemi profesní dráhy ředitelů ZŠ?

Do jisté míry bylo s napětím očekáváno, jak se zařadí ředitelky do jednotlivých fází profesní dráhy. Ve svých odpovědích mohly dát přednost buď časovým, nebo naopak obsahovým charakteristikám. Je možné konstatovat, že se ředitelky řídily oběma hledisky, neboť nebyly zjištěny žádné podstatné výkyvy z hlediska časového rozmezí. Tento závěr vychází z posouzení jak vlastního zařazení ředitelek do jednotlivých fází v otázce č. 7, tak z následně zkonstruovaného grafu k otázce č. 1- počet let ve funkci.

Graf 42, Počet let ve funkci podle fází profesní dráhy ředitelky



Tabulka 14, Počty let ve funkci podle zařazení do fáze profesní dráhy

Statistická poloha	Začínající ředitelka	Středně zkušená ředitelka	Zkušená ředitelka
Průměr	2,11	5,35	19,54
Minimum	0,5	3	7
Maximum	6	8	36
Median	2	5	20
Modus	2	6	20
Směrodatná odchylka	1,169	1,483	6,378

Začínající ředitelky: od 0,5 do 6 let, přičemž nejvíce ředitelek v tomto výběrovém vzorku pracovalo ve funkci od 0,5 do 3 let. Průměrně pracovaly ředitelky jako začínající 2,11 roku. Do mezních hodnot 5 a 6 let ve funkci se zařadila vždy pouze jedna ředitelka.

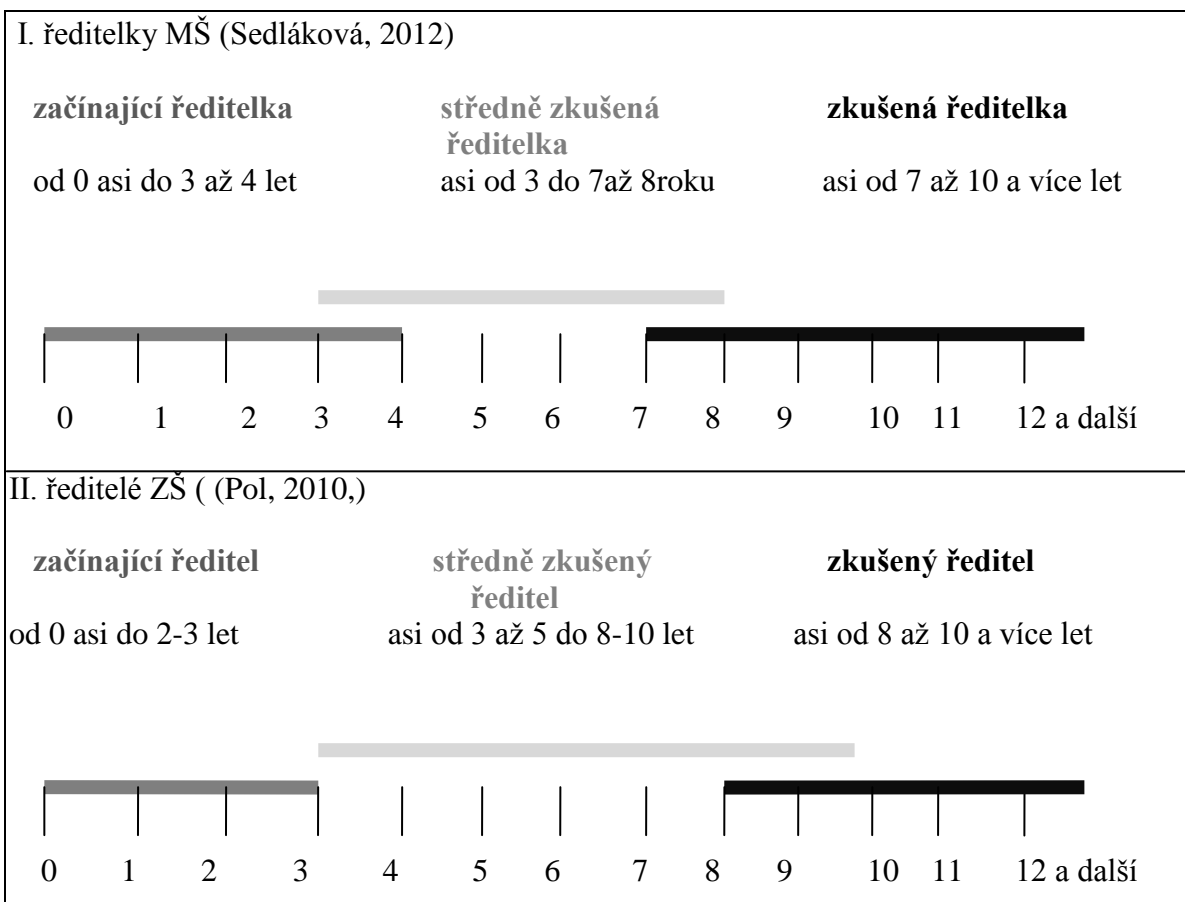
Charakteristické časové období pro začínající ředitelky bylo tedy od 0 do 3 let v ojedinělých případech pak až do 4 let.

Středně zkušené ředitelky: od 3 do 8 let ve funkci, nejvíce pracovalo ve funkci 5 let. Průměrná délka práce ve střední části bylo 5,35 let. Nejčtenější hodnota byla 6 let ve funkci. Charakteristické období tedy bylo možné stanovit v rozmezí od 3 do 7 až 8 let.

Zkušené ředitelky: se začaly zařazovat mezi zkušené od 7 let ve funkci; čtenější zařazení pak bylo od 10 let. Nejvíce ředitelek pracovalo ve funkci 20 let. Průměrná délka řídicí práce činila 19,5 roku. Charakteristické období od 7 až 10 let ve funkci a další roky. Směrodatná odchylka-rozptyl od průměru je dána širokým rozpětím počtu let ve funkci.

Při celkovém součtu pak činila průměrná délka řídicí práce 12,5 roku. S tímto výsledkem koresponduje poznatek, (ČŠI, 2010 str. 13) který uváděl průměrnou délku praxe ve funkci ředitelek v školním roce 2009/2010 v délce 11,3 let.

Obrázek 3, Časové rozmezí jednotlivých fází profesní dráhy ředitelek MŠ-srovnání se ZŠ



Potvrdilo výzkumné šetření otázku, zda *Korespondují jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ z hlediska obsahových a časových charakteristik s fázemi profesní dráhy ředitelů ZŠ ČR?*

Výsledky, které byly prvotně předdefinovány v provedeném pilotním šetření a předvýzkumu, byly následně ověřovány vlastním výzkumem a komparací s výsledky výzkumu ředitelů ZŠ. Z uvedeného grafu č. 42, tabulky č. 15 a obrázku č. 3 v této kapitole je patrné, že se časová rozmezí jednotlivých fází profesní dráhy ředitelek MŠ příliš nešly od ředitelů ZŠ uvedených ve výzkumu (Pol, 2009b) (Pol, 2010).

Zkrácení či prodloužení jednotlivých fází bylo spíše otázkou okrajových četností. Začínající ředitelky MŠ prodloužily tuto svoji fázi zhruba o jeden rok oproti ředitelům ZŠ. Středně zkušené ředitelky naopak fázi II. o něco málo zkrátily, a to na 7 let, v okrajových četnostech na 8 let. U ředitelů ZŠ byla tato hranice posunuta až na 10 let. Do III. fáze zkušené ředitelky plně vstupovaly po desátém roku ve funkci, podobně jako ředitelé ZŠ.

Bylo tedy ověřeno, že **časové rozmezí jednotlivých fází ředitelek MŠ zhruba odpovídá** časovým charakteristikám ředitelů ZŠ tak, jak je uvedli výzkumníci v (Pol, 2010,) (Pol, 2009b). Potvrdil se rovněž fakt, že není možné zcela přesně (naprosto explicitně) rozlišit fáze profesní dráhy ředitelů škol, neboť jejich délka je ovlivňována mnoha individuálními determinanty. U ředitelek MŠ delší I. fázi pak mohly ovlivňovat specifické determinanty předškolního vzdělávání.

Jak se potvrdily obsahové charakteristiky jednotlivých fází profesní dráhy? K jejich vydefinování posloužilo zejména pilotování a předvýzkum, poté i literatura, výzkumné šetření a komparace s výsledky výzkumu ředitelů ZŠ. Bližší vyhodnocení bylo uvedeno v interpretační části výsledků v kapitole 6.3. Podle tabulky č. 17 je patrné, že ředitelky MŠ považují některé charakteristiky zároveň za velké problémy, se kterými se v průběhu své funkce potýkaly. Například pocity osamocení a izolace ve funkci, problémy s delegováním a spolurozhodováním zaměstnanců, řízení změn apod. Lze tedy konstatovat, že i při vyhodnocování obsahových charakteristik jednotlivých fází ředitelek MŠ a ředitelů ZŠ byla patrná značná shoda.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2)

Implikují (zahrnují v sobě) jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelk MŠ problémy různé intenzity nebo zůstávají po celou dobu neměnné?

Na počátku výzkumného šetření bylo uvažováno, že pro vyhodnocování jednotlivých dotazníkových položek, a tím i pro vyhodnocení výzkumné otázky, budou počítány krajní hodnoty *velký a závažný problém*. Vzhledem k použité škále s pěti hodnotami se dalo předpokládat, že respondenti budou volit i střední hodnotu. V průběhu vyhodnocování bylo zjištěno, že ředitelky v některých položkách dotazníku skutečně inklinují ke střední poloze tj. *středně velký problém*, častěji než jiné. Vyvstala tedy otázka: „*Volily ředitelky střední alternativu v souvislosti s fází profesní dráhy, ve které se právě nacházely, nebo šlo o obecný jev, kdy se nemohly rozhodnout pro jasnější vyjádření problému?*“ Pro objasnění této otázky byly četnosti středních alternativ sečteny ve všech sledovaných oblastech podle jejich výskytu v jednotlivých fázích a sestaveny do tabulky.

Tabulka 15, Příklon ředitelk v jednotlivých fázích ke střední intenzitě problému

Fáze profesní dráhy	Začínající ředitelka		Středně zkuš. ředitelka		Zkušená ředitelka	
Sledovaná oblast	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
I. Vnitřní vlivy – každodenní povinnosti	3	2	3	2	3	2
I. Vnitřní vlivy -vzdělávání v MŠ	2	3	1	4	0	5
I. Vnitřní vlivy- vedení lidí	0	5	0	5	0	5
II. Vnější vlivy	3	5	3	5	0,5	7,5
III. Vlivy osobní	3,5	5,5	3	6	4	5
Celkem	11,5	20,5	10	22	7,5	24,5
Příklon ke střední alternativě v %	56%		45%		30%	

Z výsledků je patrné, že se ke střední intenzitě nejčastěji přiklonily začínající ředitelky, pak středně zkušené a naposledy zkušené ředitelky, a to v poměru 56%: 45%: 30%. Z této informace bylo možné vyvodit, že ředitelky volily střední hodnoty v závislosti na fázi profesní dráhy, ve které se právě nacházely, respektive na nabytých zkušenostech.

Volbu odpovědi lze zdůvodnit i poznatky zjištěné z výzkumu ředitelů ZŠ (Pol, 2010). Začínající ředitelky volily střední variantu záměrně, neboť si v mnoha otázkách nejsou jisté; hledají styl řízení a vedení zaměstnanců; provází je nejistota a obavy. Naproti tomu ředitelky ve třetí fázi vyjadřovaly problém daleko zřetelněji, věří si jak v řešení běžných,

tak i krizových situací; mají více zkušeností. Středně zkušené ředitelky se pak nachází zhruba ve středu.

Vzhledem k tomu, že se *středně velké problémy* vyskytovaly v odpovědích ředitelek poměrně často, lze je považovat za problémy **skryté (latentní)**, které se mohou kdykoliv změnit na problémy zjevné. Ke každé sledované oblasti byly proto zpracovány dva souhrnné grafy. První z nich vyjadřuje *velké a závažné problémy* rozpoznané v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ. Do druhého pak byly zahrnuty *středně velké problémy*.

Následující grafy č. 43-54 a tabulka č. 17 sumarizují, jak jednotlivé fáze profesní dráhy v sobě nesou (implikují) v jednotlivých oblastech činnosti ředitelky MŠ problémy různé intenzity. Je patrné, že přestože ředitelky MŠ odpovídaly na stejné dotazy, jejich problémy se svojí intenzitou lišily. Veškeré podklady viz Příloha 2 a Příloha 3.

Při pohledu na tabulku č. 17, která shrnuje deset nejzávažnějších problémů v jednotlivých fázích profesní dráhy, je zřejmé, že ředitelky cítí mnohé problémy podobně, ale právě **v různé intenzitě:**

- snížená péče o svoje zdraví; řízení vlastního času; pocity únavy a vyčerpání; omezování osobních koníčků; administrativa; rozsah přímé pedagogické činnosti; práce s financemi; požadované změny zvenčí.

Rozdílně nahlížené problémy:

- Fáze I.: - získávání odborných informací v oblasti řízení a vedení; pocity osamocení a izolace; požadavky kontrolních orgánů; tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP.
- Fáze II.: - péče o budovu školy; získávání odborných informací v oblasti řízení a vedení; péče o budovu.
- Fáze III.: - pocity osamocení a izolace ve funkci; sledování práce učitelek na třídách (hospitace apod.); ztráta motivace k práci.

I přes mnohé podobnosti je možné konstatovat, že se v průběhu fází profesní dráhy mění intenzita problémů a posouvají se zároveň priority problémů v průběhu jednotlivých fází. Odpověď na druhou výzkumnou otázku tedy zní, že jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ **implikují (zahrnují v sobě) problémy různé intenzity a nezůstávají po celou dobu neměnné.**

6.4 Závěr-přehled intenzity problémů ředitelů MŠ podle fází profesní dráhy

Tabulka 16, Přehled problémů ředitelů MŠ v jednotlivých fázích profesní dráhy, řazeno sestupně
Fáze I.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Snížená péče o svoje zdraví	48	Osob.	Pocity únavy a vyčerpání	86	Osob.
2	Řízení vlastního času	40	Osob.	Snížená péče o svoje zdraví	80	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	39	Osob.	Požadované změny zvenčí	73	Vněj.
4	Omezení koníčků a zálib	39	Osob.	Řízení vlastního času	72	Osob.
5	Požadované změny zvenčí	34	Vněj.	Práce s financemi	70	Vnitř.
6	Administrativa	30	Vnitř.	Omezení koníčků a zálib	64	Osob.
7	Přímá pedagogická činnost	30	Vnitř.	Požadavky kontrol.orgánů	63	Vněj.
8	Práce s financemi	26	Vnitř.	Administrativa	63	Vnitř.
9	Odborné informace manag.	22	Vněj.	Tvorba, evaluace ŠVP	61	Vnitř.
10	Pocit osamocení, izolace	20	Osob.	Pocit osamocení a izolace	59	Osob.

Fáze II.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Snížená péče o svoje zdraví	53	Osob.	Pocity únavy a vyčerpání	91	Osob.
2	Omezení koníčků a zálib	52	Osob.	Snížená péče o svoje zdraví	85	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	49	Osob.	Řízení vlastního času	82	Osob.
4	Administrativa	41	Vnitř.	Péče o budovu	76	Vnitř.
5	Řízení vlastního času	37	Osob.	Omezení koníčků a zálib	75	Osob.
6	Přímá pedagogická činnost	35	Vnitř.	Přímá pedagog. činnost	67	Vnitř.
7	Práce s financemi	30	Vnitř.	Požadované změny zvenčí	66	Vněj.
8	Péče o budovu	29	Vnitř.	Práce s financemi	65	Vnitř.
9	Požadované změny zvenčí	28	Vněj.	Administrativa	62	Vnitř.
10	Odborné informace manag.	17	Vněj.	Pocit osamocení, izolace	60	Osob.

Fáze III.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Přímá pedagogická činnost	39	Vnitř.	Pocity únavy a vyčerpání	81	Osob.
2	Snížená péče o svoje zdraví	38	Osob.	Řízení vlastního času	69	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	36	Osob.	Snížená péče o své zdraví	68	Osob.
4	Požadované změny zvenčí	27	Vněj.	Přímá pedagog. činnost	60	Vnitř.
5	Řízení vlastního času	26	Osob.	Požadované změny zvenčí	59	Vněj.
6	Administrativa	25	Vnitř.	Administrativa	51	Vnitř.
7	Omezení koníčků a zálib	21	Osob.	Péče o budovu	50	Vnitř.
8	Práce s financemi	18	Vnitř.	Ztráta motivace k práci	50	Osob.
9	Pocit osamocení, izolace	16	Osob.	Omezení koníčků a zálib	50	Osob.
10	Sledování práce učitelů	14	Vnitř.	Práce s financemi	46	Vnitř.

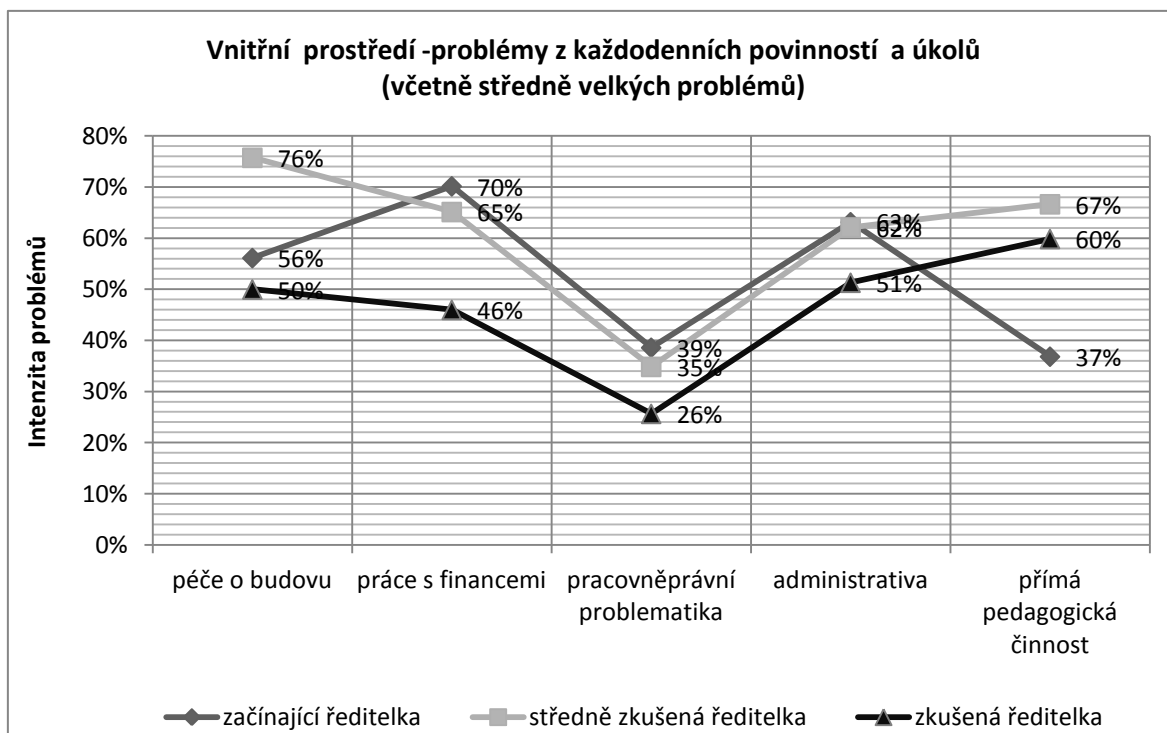
I. oblast Problémy vyplývající z vnitřního prostředí školy

Otázka č. 8 - oblast každodenních povinností a úkolů

Graf 43, Problémy z každodenních povinností a úkolů



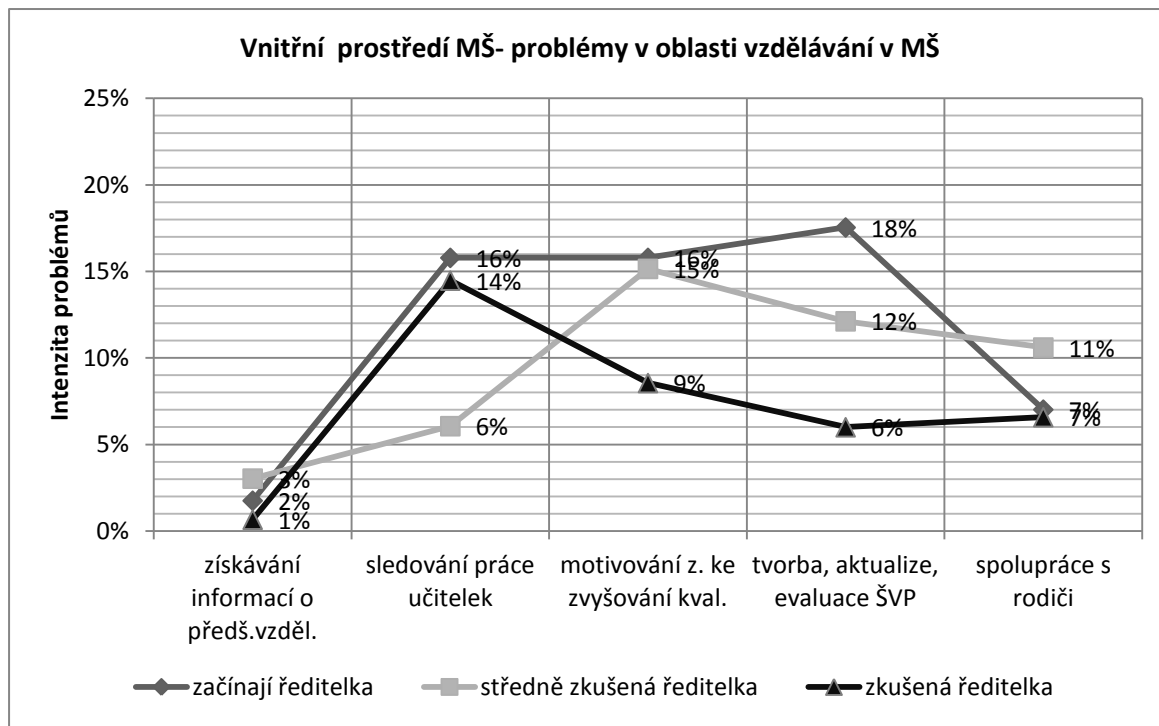
Graf 44, Problémy z každodenních povinností a úkolů, včetně střední intenzity



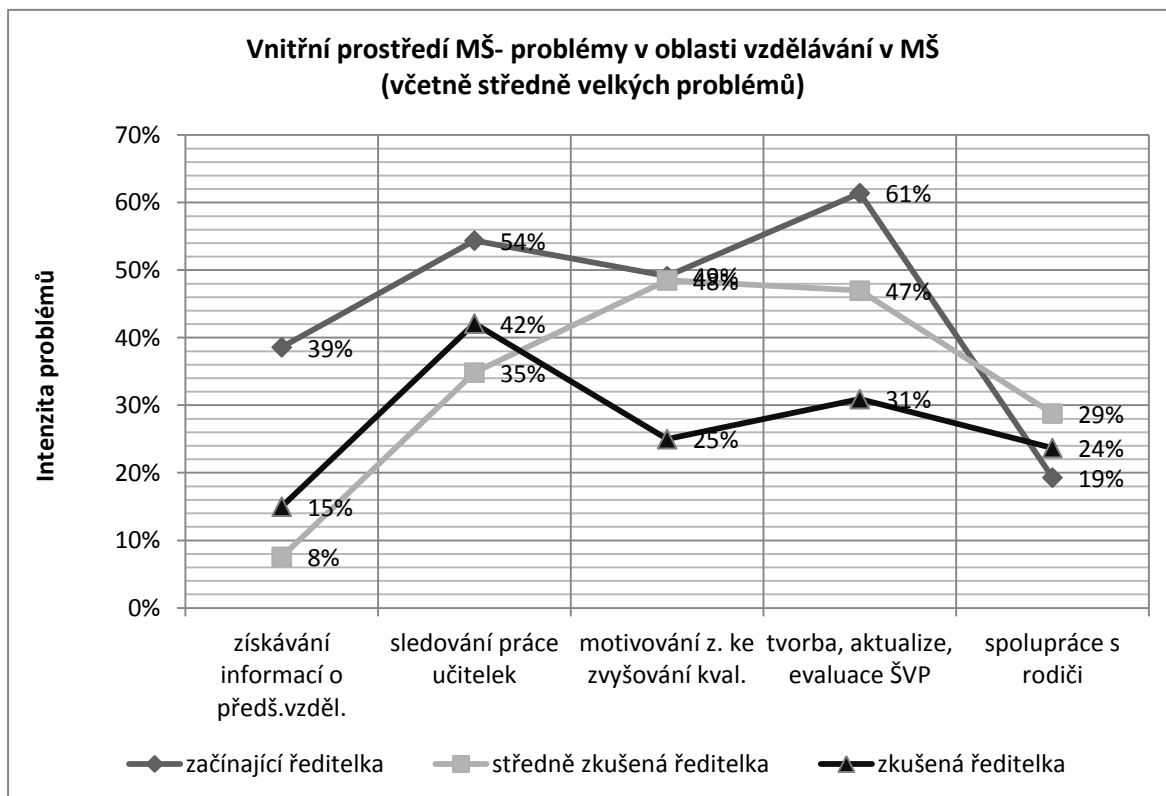
Problémy vyplývající z vnitřního prostředí školy

Otázka č. 9 - oblast vzdělávání v MŠ

Graf 45, problémy v oblasti vzdělávání MŠ



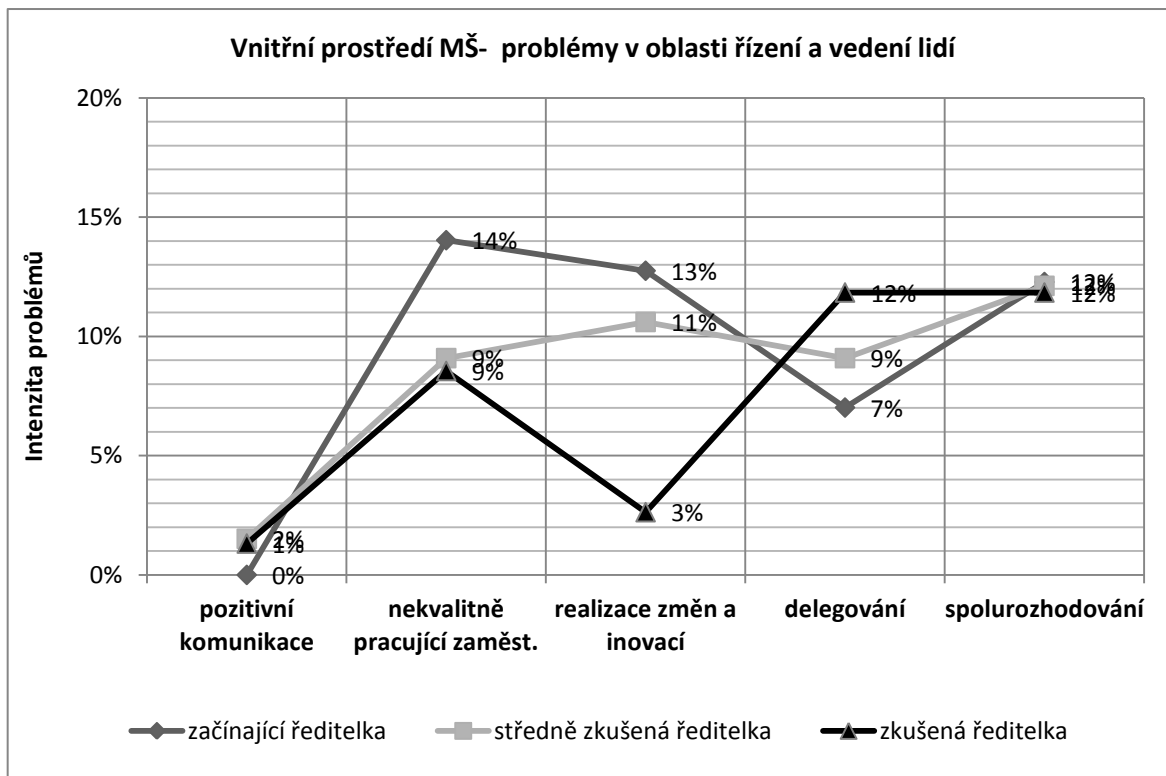
Graf 46, Problémy v oblasti vzdělávání MŠ, včetně stření intenzity



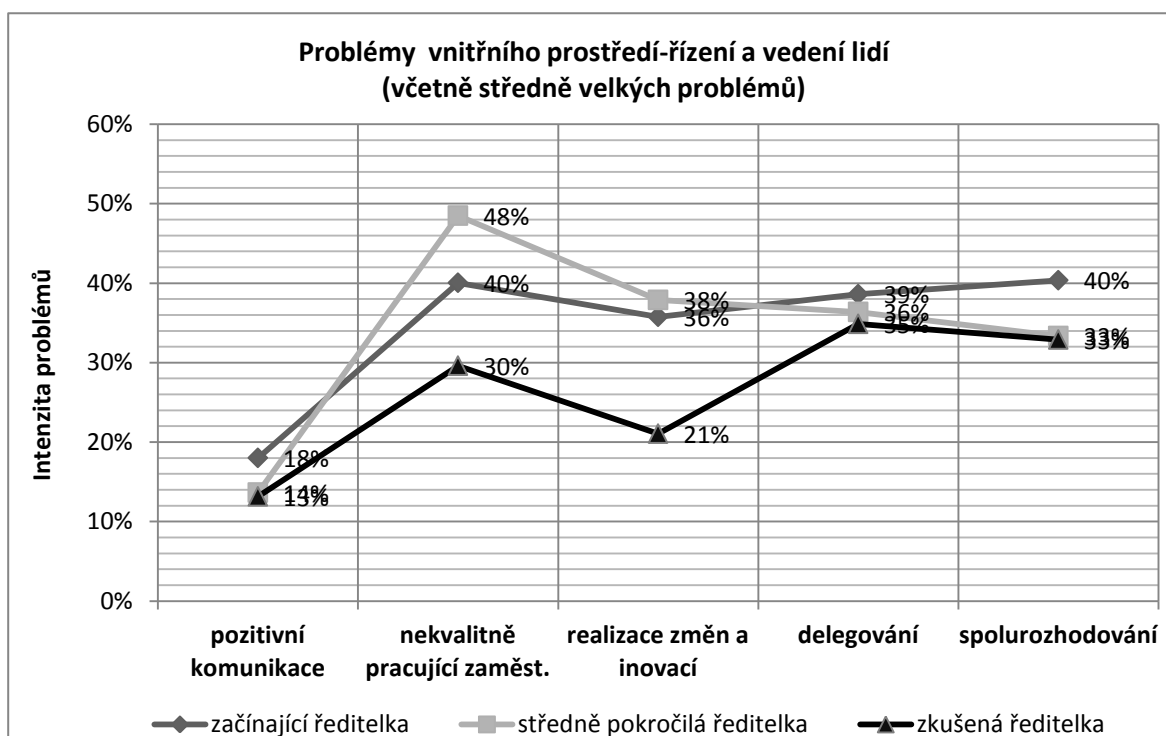
Problémy vyplývající z vnitřního prostředí školy

Otázka č. 10 – oblast vedení a řízení lidí

Graf 47, Problémy v oblasti řízení a vedení lidí

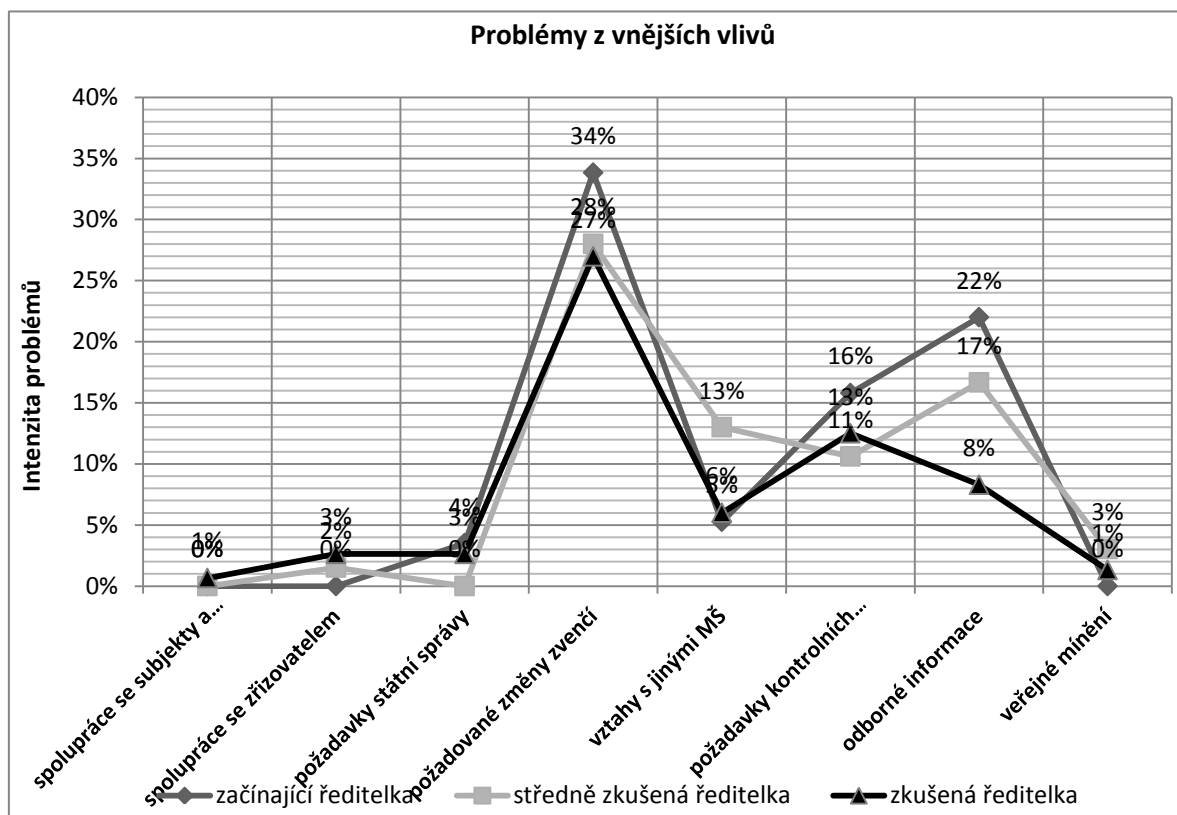


Graf 48, Problémy v oblasti řízení a vedení lidí, včetně střední intenzity

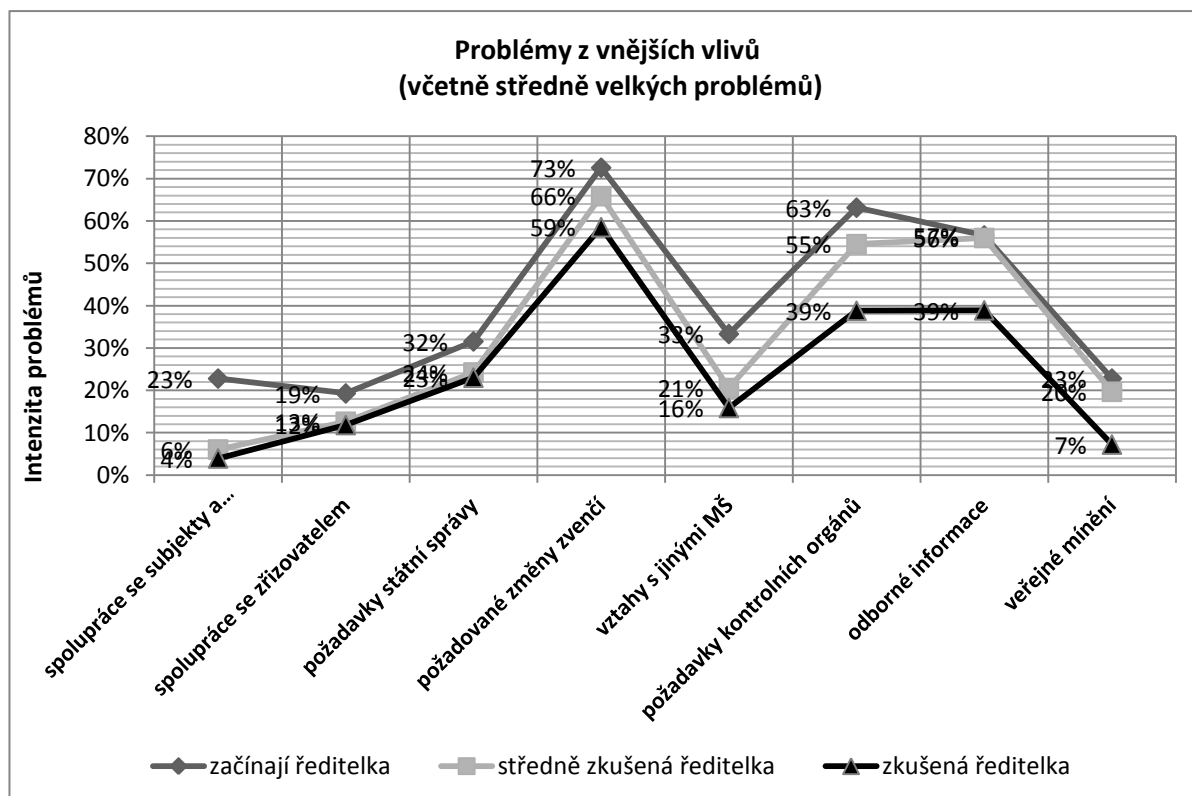


II. oblast Problémy vyplývající z vnějšího prostředí školy -otázka č. 11

Graf 49, Problémy z vnějších vlivů

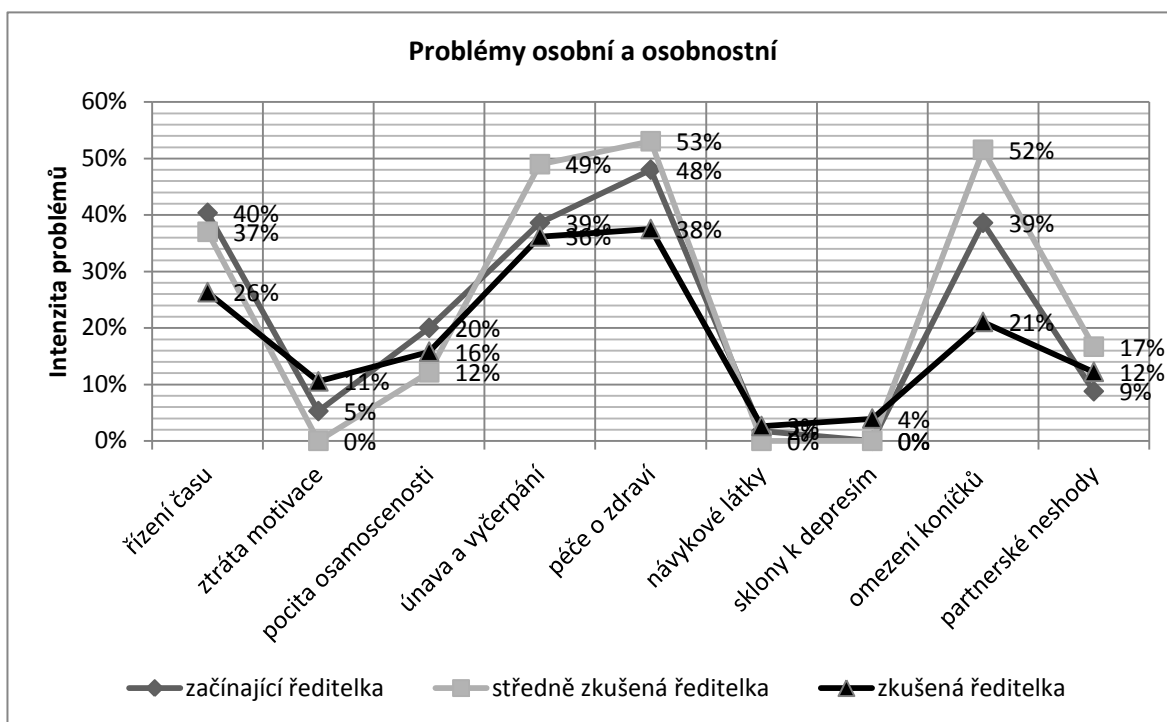


Graf 50, Problémy z vnějších vlivů, včetně střední intenzity

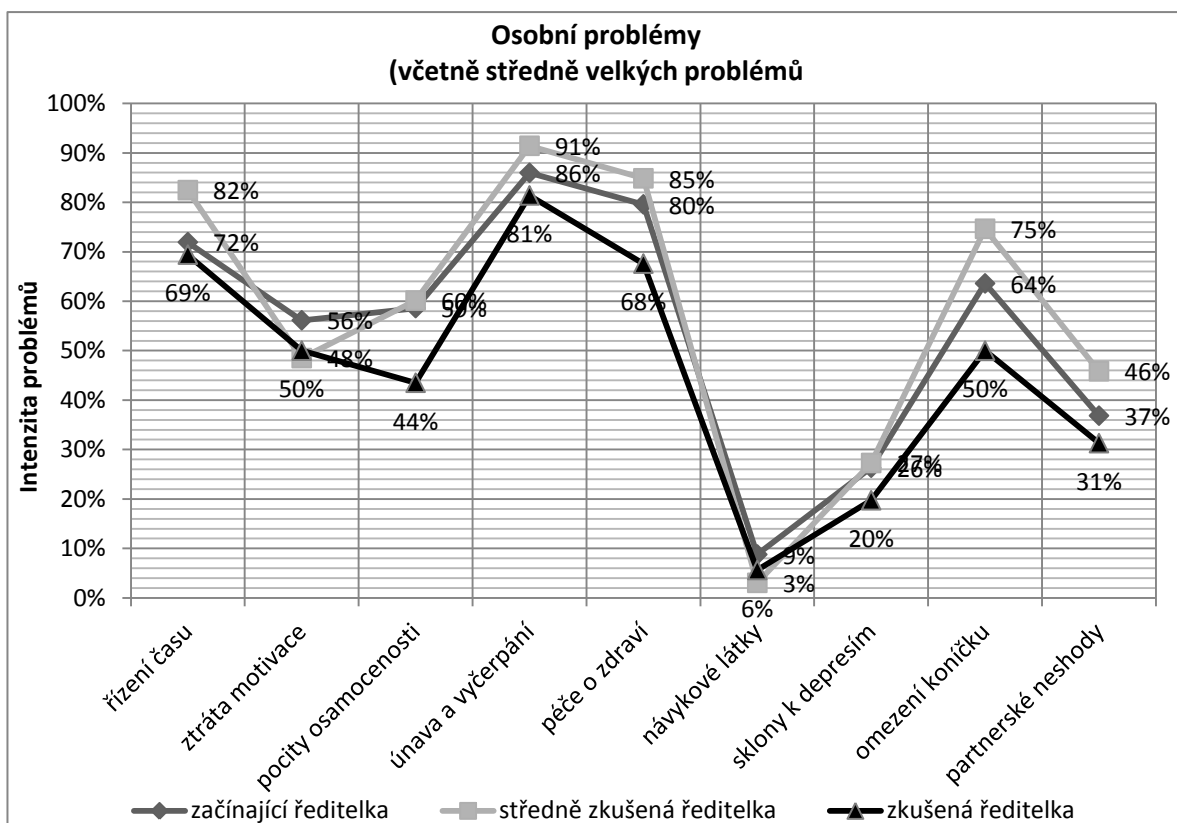


III. oblast Problémy osobní a osobnostní –otázka č. 12

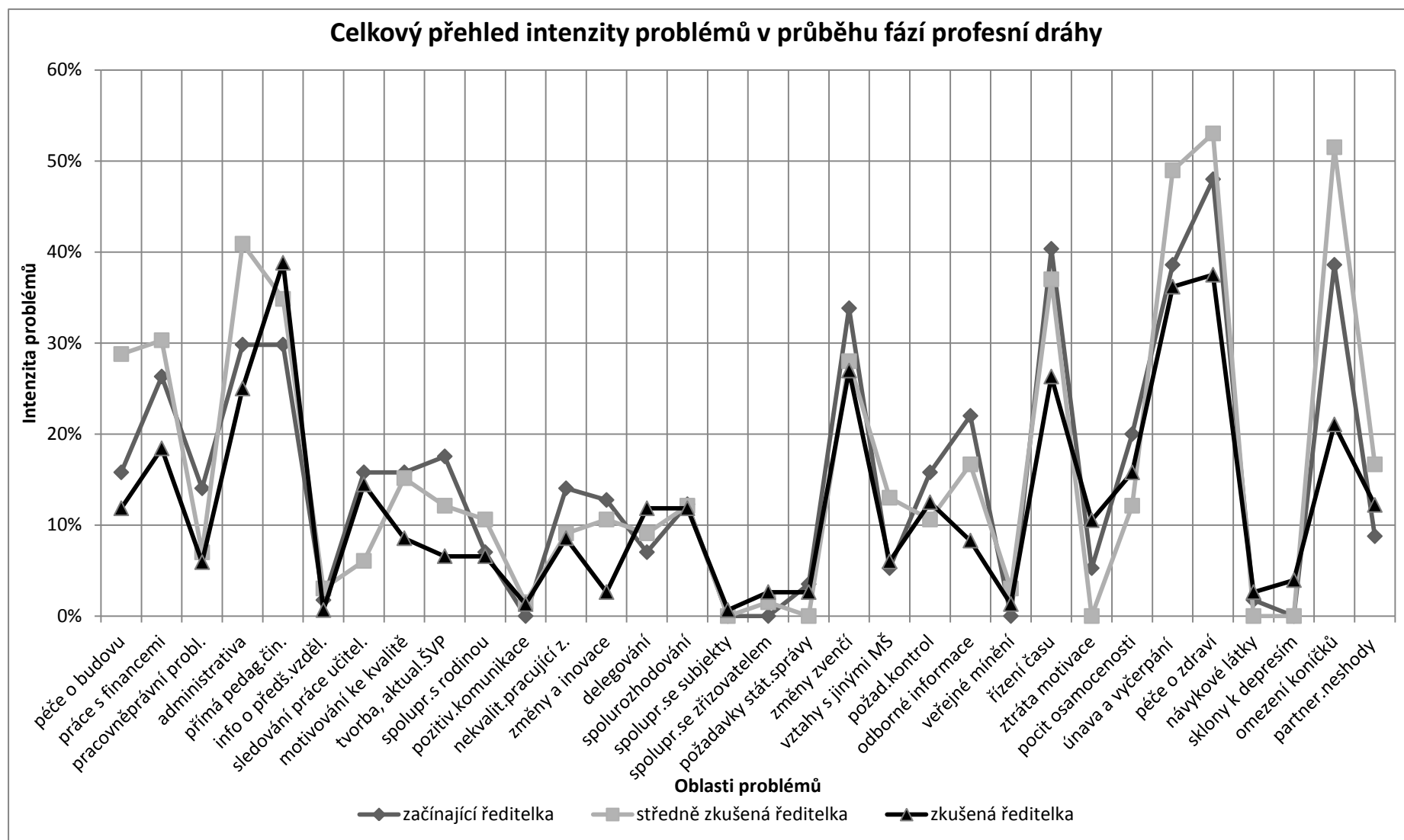
Graf 51, Problémy osobní a osobnostní



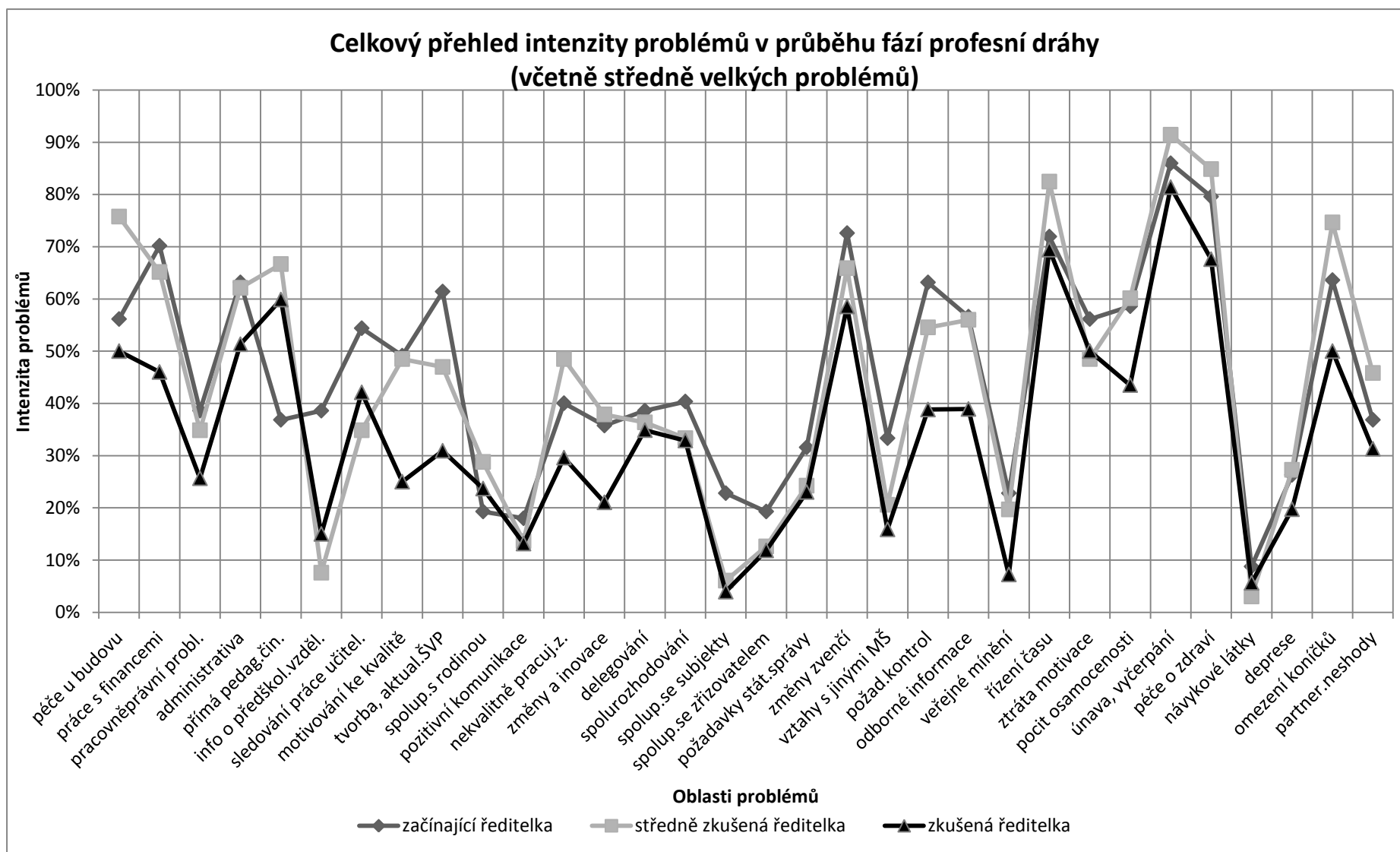
Graf 52, Problémy osobní a osobnostní, včetně střední intenzity



Graf 53, Celkový přehled intenzity problémů v průběhu profesní dráhy



Graf 54, Celkový přehled intenzity problémů v průběhu profesní dráhy (včetně středně velkých problémů)



6.5 Analýza doplňujících odpovědí

Část názorů a připomínek bylo využito k interpretaci výsledků šetření. Z tabulky je patrné, že se ředitelky nad jednotlivými položkami pozastavily a vyjádřily k nim svůj osobní názor v poměrně velkém měřítku, což přispělo ke komplexnějšímu posouzení sledovaného problému.

Tabulka 17, Počet připomínek a doplňků k okruhům otázek

Okruh otázek -otázka číslo	Počet poznámek	% vyjádření z celého výběrového souboru
8) vnitřní oblast-každodenní a rutinní práce	144	52,4%
9) vnitřní oblast- vzdělávací práce	58	21,1%
10) vnitřní oblast-řízení a vedení lidí	45	16,4%
11)vnější vlivy a vztahy	49	17,8%
12) oblast osobních problémů	55	20%
13) otázka k případnému ukončení funkce	30	10,9%
Jiné	3	1%

Respondentky měly možnost doplnit ke každé otázce vlastní postřehy, připomínky, případně komentář k závažnému problému. Nejvíce připomínek bylo v oblasti vnitřní -každodenní povinnosti a úkoly. Tento výsledek potvrzuje poznatky ze zahraničních výzkumů, které tvrdí, že oblast z vnitřního prostředí škol bývá pro ředitele nejvíce problémová. Na dalším místě pak byla oblast vedení a řízení lidí. Oblast osobních a osobnostních problémů rovněž komentovaly respondentky poměrně intenzivně, jde o potvrzení faktu, že jsou životní a profesní dráhy úzce propojené a ovlivňují se. Navíc ředitelky-ženy prožívají vliv funkce na svůj osobní a rodinný život ženy velmi intenzivně.

Oblast „jiné“ byla komentářem k výzkumům obecně i konkrétně: „*Průzkumům nevěřím, protože se často zkoumá, ale nic se nezmění. Pokud by se naslouchalo školským pracovníkům, mohli bychom být dále; ... Myslíte si, že Váš dotazník pomůže k tomu, aby nás ve školách někdo bral vážně, řekla bych, že ne, no uvidíme; ...Děkuji za inteligentní dotazník, je vidět, že jej sestavila osoba, která zažívá radosti i starosti ředitelování na vlastní kůži.*“

7. Závěr

K problematice výzkumů ředitelů škol bylo uvedeno: „*Je zjevné, že životní a profesní dráha ředitele školy je natolik komplexní problém, že jej nelze jedním, ač intenzivním i extenzivním, výzkumem zdaleka vyčerpat.*“ (Pol, 2010, s. 103)

Rozkrýt intenzitu problémů ředitelek samostatných MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy byl poměrně rozsáhlý, ale i komplikovaný úkol. *Rozsáhlý* proto, že práce ředitelů v prostředí značné autonomie škol v sobě zahrnuje široký okruh diverzifikovaných činností, které by bylo možné zkoumat i v jejich jednotlivostech. *Komplikovaný* proto, že v ČR nebyla fázím profesní dráhy ředitelek MŠ věnována žádná pozornost a bylo nutné je pro tuto specifickou skupinu vymezit.

Autorka si byla těchto podmínek vědoma, a proto věnovala na počátku práce značnou pozornost její přípravě. Celý průběh výzkumné části, včetně stanovení postupných kroků, byl podrobně popsán v kapitole 5, *Výzkumná a interpretační část*. Tento postup měl přispět k případné reaplikovatelnosti výzkumu. Průběžně byly sledovány poznatky z terénu, z výzkumů v ČR i ze zahraniční, rady expertů, poznatky z literatury a dalších zdrojů, využity byly i zkušenosti autorky.

Bylo zjištěno, že soudobé teoretické poznatky, kromě vysokoškolských kvalifikačních prací, byly zaměřeny na ředitele v hlavním vzdělávacím proudu, zejména na ředitele ZŠ. Vyvstala otázka: „*Je možné získané poznatky využít i při posuzování problematiky ředitelek MŠ?*“ Vymezeny proto byly argumenty, o kterých se autorka domnívá, že jsou důležité a dostatečně relevantní k aplikovatelnosti poznatků výzkumů i u ředitelek samostatných MŠ (kapitola 2.2.2 *Aplikovatelnost poznatků z výzkumu ředitelů ZŠ u ředitelek MŠ*).

Teoretická část práce, včetně vybraných dokumentů vzdělávací soustavy ČR, rozkryla *specifické determinanty MŠ*. Autorka dospěla k názoru, a potvrdily to i výsledky výzkumu, že determinanty MŠ jsou tak zásadní a od ostatních škol odlišné, že je možné v nich spatřovat **primární důvody mnoha problémů** současných ředitelek MŠ. Podobnost je patrná s malotřídními ZŠ (Trnková, 2010). Podrobně byly determinanty MŠ popsány v kapitole 4.4. Následuje shrnutí vlivu determinant na problémy ředitelek MŠ:

Velikost školy: tj. malý počet zaměstnanců ve vztahu na systém současného financování škol je možné chápat jako prvořadý faktor, který na sebe přímo váže problémy ředitelek:

- omezené možnosti v postoupení spolurozhodovacích kompetencí a delegování; rozrůzněnost práce (diverzita činností) a širší víceoborové kvalifikace; prolínání řídicích

a pedagogických činností, tj. obousměrné narušování práce; velká odpovědnost jedné osoby za chod celé školy; omezené možnosti DVPP; značný rozsah operativních a administrativních prací; nižší finanční ohodnocení; omezené možnosti povýšení zaměstnanců (pouze horizontálně) aj.

Délka přímé pedagogické činnosti:

- prakticky léta neřešený problém. Míra přímé práce u dětí je obdobná jako byla v době před decentralizací školství, tj. v době školských úřadů, kdy ředitelky měly daleko méně povinností a osobní zodpovědnosti, než je tomu v právním subjektu.

MŠ neposkytují stupeň vzdělání - nižší status:

- projevuje se při jednání se zřizovatelem, sponzory, úředníky, rodiči;
- patrnost disproporcí ve financování škol v neprospěch MŠ ze strany KÚ i MŠMT; rozepisování méně finančních prostředků, než MŠMT na předškolní vzdělávání poskytuje. ČŠI upozornila na riziko porušení spravedlivého přístupu ve financování škol (ČŠI, 2010 stránky 8,10 a 61).

Nižší stupeň vzdělání ředitelek MŠ:

- ovlivňuje všeobecný rozhled a rovněž schopnost řešit složité úkoly (projekty aj.);
- ředitelkami MŠ preferovaný fragmentovaný způsob jejich vzdělávání (jednorázové kurzy, semináře) omezuje celistvý náhled na problematiku vzdělávání v ČR.

Omezená práva klientů MŠ, tj. děti mladší šest let

Feminizace předškolního vzdělávání, gender

Potvrzuje se výrok, kdy autoři upozorňovali na možná rizika ještě před decentralizací a přechodem škol do právní subjektivity: „*Ředitel školy se dostává do situací, kdy je nucen s omezeným počtem pracovníků a s omezenými finančními prostředky řešit problémy, typické pro každou právnickou osobu, jež musí vykonávat bez ohledu na její velikost.*“ (Bacík, aj., 1997, s. 33)

Výzkumná část práce obsahovala, dle autorky, některá úskalí. Obecnost položených otázek v dotaznících mohla vést k jejich různému pochopení. V kvantitativním typu šetření byly problémy respondentkám prakticky předloženy, a tak bylo možné posuzovat intenzitu problémů či posuny v jejich prioritách v různých fázích profesní dráhy. Omezena tedy byla možnost, jež skýtá kvalitativní typ výzkumu, v němž lze nové problémy přímo vyhledávat. Autorka se snažila tuto nevýhodu eliminovat pilotáží, předvýzkumem, využitím poznatků z výzkumu ředitelů ZŠ a vložení možnosti připomínkování ke každé baterii otázek. Při interpretaci a posuzování problémů byly výsledky faktografických otázek, jež se týkaly

velikosti obcí a umístění MŠ v krajích ČR využity pouze jako informace o rozložení respondentek, a dále se s nimi nepracovalo. Nebyly tedy v dotazníku nezbytné. Do dotazníku mohl být naopak vložen dotaz na věk ředitelky, který by pomohl zjistit vazby mezi životní a profesní dráhou ředitelky MŠ. Šíře dat umožňovala další statistické výpočty.

Pozitivním momentem ve výzkumné části bylo **připomínkování** jednotlivých oblastí položek samotnými respondentkami. Posuzovaná tematika podle četností komentářů ředitelky MŠ zaujala a přispěla ke kvalitativnímu náhledu na problematiku. Kombinace kvalitativního a kvantitativního hlediska na problém nemusí být tedy na závalu, naopak. Kvalitativní pohled byl nápomocen při interpretaci obecně postavených otázek, kvantifikovaný pohled odrážel názory širokého okruhu respondentek. Chrástka uvedl: „*Podle našeho názoru je možné, ale i výhodné ve výzkumné činnosti oba přístupy kombinovat.*“ (2007, s.9)

Zajímavým zjištěním, které lze považovat za kladný prvek výzkumu, bylo **odkrytí síly latentních problémů** v jejich střední intenzitě. Blíže bylo popsáno v kapitole 6.4. Z argumentů bylo vyvozeno, že ředitelky volily střední hodnoty v závislosti na fázi profesní dráhy, ve které se právě nacházely, respektive na nabytých zkušenostech. Tyto skryté problémy byly identifikovány nejvíce u ředitelky začínajících. Autorka je přesvědčena, že je nutné těmto „spícím“ problémům věnovat pozornost, neboť se mohou kdykoliv změnit na problémy velké či závažné. Naopak, při využití vhodné podpory či přípravy se mohou stát problémy malými či zcela vymizet. Na základě tohoto poznatku byly při zpracování dat vytvořeny grafy a tabulky, jak v rovině velkých a závažných problémů, tak zahrnující problémy latentní (střední intenzity). Celkově se ředitelky četnostmi svých odpovědí shodly pouze v jedné z 32 položek, a to ve spolurozhodování zaměstnanců při řízení školy. U ostatních položek se intenzita problémů v průběhu fází profesní dráhy měnila.

Celkové **výsledky šetření** potvrdily, podobně jako u zahraničních výzkumů, že na ředitele škol měly větší dopady problémy z vnitřního prostředí škol, než problémy z vnějšího prostředí, a to i přesto, že ředitelé sami považovali důsledky zvenčí vedených reforem za velmi výrazné (Bolam in Pol, 2009, s. 154). Některé problémy kulminovaly u začínajících ředitelky MŠ, jiné u středně zkušených nebo u ředitelky zkušených.

Nejrazantněji se u všech ředitelky MŠ ve výsledcích výzkumu projeví problémy v oblasti osobní a osobnostní. Tuto odhalenou situaci vystihují slova: „*Ukazuje se, že práce ředitele školy je stále komplexnější a složitější, bývá nezdárka zdrojem stresu, ředitelům se ne vždy dostává dostatečné podpory, aby ji dobře zvládali, časově je velmi náročná a často má dokonce neblahý dopad i na soukromý život.*“ (Pol, 2009a, s. 151)

Naměřené hodnoty v oblasti osobní se staly, podle autorky, alarmující u **ředitelk středně zkušených**, tzn. těch, které byly 3-8 let ve funkci. Uvedená skupina vykazovala problémy zejména ve snížené péči o vlastní zdraví, omezování koníčků a zálib, v pocitech únavy a vyčerpání, při řízení vlastního času, ale i v pocitech osamocení a izolace ve funkci. Při zahrnutí latentních problémů hodnotilo své problémy v uvedených položkách více než 80 % respondentek a nejvyšší byl i dopad funkce na partnerské neshody v 46%. V rovině problémů z vnitřního prostředí školy se nejčastěji vyskytovala administrativa, délka přímé pedagogické činnosti a péče o budovu. Při shrnutí výsledků ředitelk ve II. fázi je patrné, že existuje zřetelný vztah mezi problémy v oblasti vnitřního prostředí školy a problémy osobními. Tuto vysokou míru negativního vlivu funkce na osobní život středně zkušených ředitelk potvrdila hypotéza č. 2.

Při pohledu na **ředitelky začínající**, jež byly ve funkci od 0,5 do 4 let, je možné podle výsledků vysledovat, že i tato skupina ředitelk měla největší problémy ve vnímání dopadu funkce na osobní a osobnostní rovinu. Nejčastěji respondenty uváděly: sníženou péči o svoje zdraví, řízení vlastního času, pocity únavy a vyčerpání, omezení koníčků, ale i pocity izolace a osamocení ve funkci. Problémy v oblasti vnitřního prostředí školy se pak nejvíce projevily v administrativě, v přímé pedagogické činnosti, práci s financemi, ale i při tvorbě, aktualizaci a evaluaci ŠVP. Dalšími problémy pak byla práce s nekvalitně pracujícími zaměstnanci, realizace změn a inovací, ale i sledování práce učitelk na třídách, jako jsou hospitace a náslechy. V rovině vnějších vlivů ředitelky pociťovaly jako problém plnění požadovaných změn zvenčí a požadavků kontrolních orgánů.

Ředitelky zkušené, které byly ve funkci cca od 7 až 10 roku a dále, vykazovaly problémy *celkově v nižší intenzitě*. Je patrné, že tyto ředitelky již získaly řadu zkušeností, ale i jistotu v rozhodování a vedení školy. Markantně se toto zjištění projevilo, oproti ostatním skupinám ředitelk, v jejich schopnosti řídit změny, umět zaměstnance motivovat k vyšší kvalitě práce, ale i při tvorbě, aktualizaci a evaluaci ŠVP. Přesto i tato skupina měla své zásadní problémy. Jako nejzávažnější uváděly ředitelky, kromě osobních problémů, délku přímé pedagogické činnosti, problémy s omezenou možností delegovat úkoly, ztrátu motivace k práci a omezenou možnost sledovat práci učitelk na třídách.

Autorka je přesvědčena, že zjištěná intenzita některých problémů, včetně problémů latentních, u ředitelk ve všech fázích profesní dráhy, je možné chápat jako **zřetelné signály přetížení** této specifické skupiny řídicích pracovníků. Jako zásadní přitom spatřuje dlouhodobé působení neřešených problémů, které se nutně promítá i do pedagogického procesu. Je možné se domnívat, že vzniká značné riziko povrchnosti práce, dlouhodobé

frustrace, chybovosti, ztráty motivace, tlaku na jednu osobu, a tím potencionální, ale výrazná možnost poklesu úrovně předškolního vzdělávání jako celku.

Přestože se výzkumy, ale i dosavadní podpora, věnovaly spíše začínajícím ředitelům, výsledky této práce **identifikovaly jako rizikovou skupinu ředitelky středně zkušené**. Ředitelky v této fázi například řeší zásadnější změny ve škole, nachází odvahu delegovat a poskytovat spolurozhodovací pravomoci ostatním zaměstnancům. Všechny tyto činnosti potřebují praktickou, ale i teoretickou podporu a přípravu.

Přes uvedené problémy ředitelek samostatných MŠ bylo výzkumem u 300 respondentek v 88% shledáno, že ředitelky MŠ neviděly problém v právní subjektivitě jako takové, ale v nastavených podmínkách, ve kterých musí MŠ fungovat (Kalábová, 2008, str. 115). Rovněž (Sedláková, 2010, str. 39) zjistila u 80 respondentek, že jsou v právním subjektu v 71% spokojeny a v 21 % spíše spokojeny.

Návrhy opatření na snížení problémů ředitelek samostatných MŠ:

Zákonodárná moc-legislativní oblast:

- snížení přímé pedagogické činnosti, tj. změna (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

MŠMT:

- vytvoření centrálního informačního systému pro školy a školská zařízení, který by poskytoval odborné, ověřené a aktuální informace v řízení a vedení škol, včetně možnosti dotazování. Bylo zmíněno (MŠMT, 2011a, s. 13). Pro školy, a tím sekundárně i pro MŠMT a státní rozpočet by se tak snížily náklady na DVPP poskytované různými soukromými agenturami, které negarantují spolehlivost informací.
- zamezení disproporcí ve financování stejných druhů škol omezením rozhodovacích kompetencí KÚ o normativech.

Vzdělavatelé:

- umožnění a rozšíření možnosti studia ředitelek MŠ na VŠ formou kombinovaného, distančního či e-learningového typu studia.
- poskytování DVPP podle problémů a potřeb v jednotlivých fázích profesní dráhy.

Mateřské školy:

- zabezpečení průběžného a dlouhodobého vzdělávání v oblastech řízení a vedení školy u ředitelek, ale i u jejich zástupkyň či ekonomek tak, aby byl rozložen tlak na znalost právních předpisů na více osob (zastupitelnost ředitelky, právní povědomí).

Podle autorky práce by v první fázi opatření vedených ke zmírnění problémů zcela postačilo, kdyby MŠMT přerozdělovalo finance podle naplněnosti tříd a škol a vyvinulo úsilí ke změně metodik rozepisování mzdových prostředků KÚ tak, aby MŠ nebyly diskriminovány na úkor jiných segmentů vzdělávací soustavy, které jsou v naplněnosti škol poddimenzované (ZŠ, SŠ). MŠ by tak mohly bez problémů přijmout kvalifikované účetní, které by zabezpečily i část sekretářských a kancelářských prací. Nešlo by tedy o změnu základních přepisů, ale o dodržení principů spravedlnosti v přerozdělování financí.

Celá práce, včetně výzkumu, byla vedena **hlavním cílem**: vymezit problémy a jejich intenzitu v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol.

Výzkumné otázky byly stanoveny rozdělením hlavního cíle takto:

- 1) Korespondují jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek mateřských škol z hlediska obsahových a časových charakteristik s fázemi profesní dráhy ředitelů základních škol?
- 2) Implikují/ zahrnují v sobě/ jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelek MŠ problémy různé intenzity nebo zůstávají po celou dobu profesní dráhy neměnné?

Vyhodnocení výzkumných otázek, a tím i cíle práce, bylo podrobně rozpracováno v kapitole 6.4 *Vyhodnocení výzkumných otázek*. Došlo tedy k vymezení problémů a jejich intenzity v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol. Tím byl cíl práce splněn.

Diplomová práce přináší nový pohled na problémy ředitelek samostatných mateřských škol z hlediska fází jejich profesní dráhy a zpracovává přehled o kulminaci intenzity těchto problémů. Autorka si uvědomuje, že práce poskytuje prvotní vhled na tuto problematiku z pohledu jednoho segmentu vzdělávací soustavy ČR. Ze situace ve vzdělávání je patrné, že téma práce je v současnosti aktuální, široké a komplexní, a nabízí tak celou řadu témat k dalšímu zkoumání a řešení, například:

- analyzování problémů v řízení a vedení škol ředitelů škol do hloubky podle konkrétních kritérií v různých oblastech (možno využít třídění na oblasti vnitřních, vnějších a osobních vlivů a identifikované problémy v této práci);
- vytyčení individualizované a skupinové podpory pro eliminaci problémů v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek MŠ;
- analyzování a syntetizování vazeb mezi problémy-potřebami-podporou a přípravou a jejich rozklíčování pro jednotlivé segmenty vzdělávací soustavy ČR v návaznosti na profesní dráhu ředitelů škol aj.

Literatura a další zdroje

BACÍK, F., aj. 1997. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. IBSN 80-210-1679-5.

BEČKOVÁ, R. 2010. Syndrom vyhoření mateřských školách. Praha : Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta., 2010. Bakalářská práce (Bc.). Dostupné z WWW: http://digitool.is.cuni.cz/RI-?func=dbin-jump-full&objekt_id=563913& silo_library=GEN01.

BOLAM, R., DUNNING, G., KARJTANJE, P.(eds.). 2000. *New Heardteachers in the New Europe*. Münster-New Zork : Waxmann Verlag, 2000.

BRATKOVÁ, E. 2011. [Online] 2011. [Citace: 10. 1 2012.]. Dostupné z: WWW: http://texty.jinonice.cuni.cz/studijni-texty/bratkova-eva/bratkova_07.pdf/view.

BUCHTELOVÁ, R., aj. 2007. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha : Nakladatelství Akademia, 2007. IBSN 978-80-200-1351-4.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. IBSN 80-7178-463-X.

ČŠI. 2010a. *Tematická zpráva, Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007 - 2010*. Praha : ČŠI, září 2010a. Dostupné z WWW:<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Inspekcní-hodnocení-skolnich-vzdelavacich-programu.č.j.ČŠIG-2392/10-G21>.

—, **2010b.** *Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2009/2010*. Praha: ČŠI, prosinec 2010. Dostupné z WWW:<http://www.csicr.cz/cz/85389-vyrocní-zprava-csi-za-skolní-rok-2009-2010>.

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. Praha : C. H. Beck, 2007. I.vyd. IBSN 978-80-7179-893-4.

Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě. leden 2009. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. [překl.] 2010 Ústav pro informace ve vzdělávání. Praha: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA P9 Eurydice), leden 2009. Dostupná na internetu <<http://www.eurydice.org>>. IBSN 978-92-9201-007-2 (anglická verze). IBSN 978-92-9201-025-6 (česká verze).

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. pedagogické literatury. Brno : Paido, 2000. IBSN 80-85931-79-6.

GOGHLAN, M., DESURMONT, A. 2007. *Autonomie škol v Evropě. Politická a realizační opatření*. [překl.] Ústav pro informace ve vzdělávání 2008. Brusel : Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě, 2007. Dostupný z WWW:<<http://www.eurydice.org>>. IBSN 978-92-79-08822-3.

HOBSON, A., BROWN, E., ASHBY, P., KEYS, W., SHARP, C., BENEFIELD, P. 2003. *Issues of Early Headship-Problems and Support Strategies*. Nottingham: National College for School Leadership, 2003. Dostupné z WWW: <http://www.nationalcollege.org.uk/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies.pdf>

CHRÁSTKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Dotisk 2011. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, T., aj. 2008. *Kurikulum-výuka-školní klima-učitelské povolání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

KALÁBOVÁ, H. 2008. *Ředitelka mateřské školy v současných podmínkách předškolní výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. 2008. Rigorózní práce. Závěry poskytnuté autorkou.

—. **2011.** *Ředitelka mateřské školy v současných podmínkách měnící se společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2011. Bakalářská práce (Bc.). Dostupné z WWW: http://digitool.is.cuni.cz/RI/?func=dbin-jump-ull&objekt_id=502113&silo_library=GEN01.

KOTÁSEK, J., aj. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/files/pdf/BilaKniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.

LHOTKOVÁ, I. 2010. *Hýčkáme si ředitele škol...ale opravdu všechny. Řízení školy*. Roč.VII, č. 11/2010, s. 3, 2010.

McKinsey&Company. 2010. *Klesající výsledky českého základního a středního školství:fakta a řešení* [online]. 2010- [cit.2012-02-05.] Dostupná z Internetu: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf.

MŠMT. 2011a. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015)*. 2011a. Č.j.:20271/2010-20. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-a-rozvoje>.

—. **2011b.** *Cesta ke kvalitě a efektivitě vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2011b. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010. ISBN 978-80-211-0617-8.

—. **2011c.** *Koncepční záměr reformy systému financování regionálního školství, Podklad pro odbornou diskusi*[online]. MŠMT, 2011c- [cit.2012-02-05]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ekonomika-skolstvi/koncepcni-zamer-reformy-systemu-financovani-regionalniho-skolstvi>.

—. **2012a.** *Republikové normativy*. [online]. MŠMT, 2012- [cit. 2012-02-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ekonomika-skolstvi/republikove-normativy-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizovanych-1>.

—. **2012b.** *Anotace "IPn Kariéra ředitele školy - ŘEDITEL21"*[online]. MŠMT, 2012-[cit.2012-03-07]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz>.

—. **2009.** *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. MŠMT, 2009-[cit. 2009-03-13]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

—. 2006. *S novým školským zákonem. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky za rok 2005* [online]. MŠMT, ÚIV Praha, 2006- [cit. 2012-01-04].]. Dostupné z WWW: http://aplikace.msmt.cz/asp/VZ_MSMT_2006.pdf. ISBN 80-211-0518-6.

—. 1998. *Školství na křižovatce. Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997-98.* [online]. Praha : MŠMT, ÚIV, 1998-[cit. 2012-01-04]. Dostupné z WWW: http://aplikace.msmt.cz/asp/VZ_MSMT_1997_98.pdf. ISBN 80-211-0441-4.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně výchovné a přímé pedagogickopsychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*[online]. 2005, částka 21, s. 514-519. [cit. 2012-01-04] Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2005/sbirka/sb021-05.pdf>. ISSN 1211-1244.

NĚMCOVÁ, M. 2010. Delegování pravomocí a kompetencí na mateřských školách s odloučenými pracovišti. Praha : Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta., 2010. Bakalářská práce (Bc.), str. 57. Dostupné z WWW: http://:digitool.is.cuni.cz/RI-?func=dbin-jump-full&objekt_id=563913& silo_library=GEN01.

PLAMÍNEK, J. 2008. *Vedení lidí, týmů a firem.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2448-5.

POL, M. 2009a. *Škola v proměnách.* Brno : Masarykova univerzita, 2009a. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. 2010. Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. [editor] Ústav pedagogických věd FF MU. *Studia paedagogica.* 2010, s. 85-105. roč. 15, č. 1,.

—. 2009b. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica.* 2009b, s. 109-126. roč.14, č. 1.

PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. 2009. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROUPEC, P. 2006. Správa regionálního školství a financování vzdělávání. In: KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu.* Praha : Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2006, str. 181. ISBN 80-246-1261-5; ISBN 80-246-1259-3 (soubor).

SEDLÁKOVÁ, H. 2010. *Kritická místa v řízení různě organizačně a právně postavených mateřských škol.* Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu, 2010. Bakalářské práce (Bc.), str. 72. Dostupné z: http://:digitool.is.cuni.cz/RI-?func=dbin-jump-full&objekt_id=653560& silo_library=GEN01.

SKUTIL, M.a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍKOVÁ, L. 2003. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003. ISBN 80-7290-150-8.

SVĚTLÍK, J. 2006. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, a.s., 2006. ISBN 80-7357-176-5.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. 2010. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TROJAN, V. 2009. *Kompetence ředitelů škol-Pravomoci nebo schopnosti?* Nitra : Sborník referátů z mezinárodní konference, 2009.

ÚIV Praha. 2012. Informační datová svodka-výkony regionálního školství 2011/2012. [online] leden 2012. [cit. 2112-02-04]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/445/1803>.

VALENTA, J. 2012. Úplný a systemizovaný přehled předpisů nezbytných pro řízení školy. *Řízení školy*. Roč. IX,č.3/2012, s.12-17, 2012.

VESELÝ, A. aj. 2008. *Podkladová studie k analýze naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knize) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [Online] 2008. [Citace: 21. 1 2012.] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

VESELÝ, A. 2006. Lidský, kulturní a sociální kapitál ve vzdělávání. In: KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum., 2006. ISBN 80-246-1262-3, ISBN 80-246-1259-3 (soubor).

Vyhláška č. 14/2004 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č.43/2006 Sb. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 4, s. 61-63. [cit. 2012-01-15] Dostupné z WWW: http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/699/place>. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 15/2004 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 4, s.64-67. [cit. 2012-01-15] Dostupné z WWW: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=15/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 14, s.346-348. [cit. 2011-12-29] Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2005/sb014-05.pdf>>. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s.10262-10324. [cit. 2012-01-14] Dostupné z WWW:[http:// aplikace.mvcr.cz/ archiv2008/sbirka/2004/sb190-04.pdf](http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2004/sb190-04.pdf). ISSN 1211-1244.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s.10333-10345. [cit. 2012-01-14] Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/2005/sb014-05.pdf>. ISSN 1211-1244.

Seznam grafů, tabulek a obrázků

<i>Graf 1, Počet dětí jiné státní příslušnosti v zemích Evropy</i>	<i>23</i>
<i>Graf 2, Průměrné počty dětí na školu, třídu.....</i>	<i>42</i>
<i>Graf 3, Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti.....</i>	<i>45</i>
<i>Graf 4, Rozložení počtu tříd v MŠ v rozlišení podle profesní dráhy</i>	<i>59</i>
<i>Graf 5, Velikost obce v rozlišení podle fází profesní dráhy</i>	<i>60</i>
<i>Graf 6, Počet tříd v MŠ v rozlišení podle profesní fáze ředitelky.....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 7, Absolvovaný typ studia pro ředitele škol</i>	<i>62</i>
<i>Graf 8, Počet ředitelky MŠ v členění podle profesní fáze ředitelky</i>	<i>62</i>
<i>Graf 9, Péče o budovu školy.....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 10, Práce s financemi.....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 11, Pracovněprávní problematika</i>	<i>65</i>
<i>Graf 12, Zvládání administrativy a kancelářských prací.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 13, Zvládání administrativy a kancelářských prací.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 14, Získávání informací o předškolním vzdělávání.....</i>	<i>68</i>
<i>Graf 15, Sledování vzdělávací práce.....</i>	<i>69</i>
<i>Graf 16, Motivování zaměstnanců ke kvalitě</i>	<i>70</i>
<i>Graf 17, Tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP.....</i>	<i>71</i>
<i>Graf 18, Spolupráce s rodiči</i>	<i>72</i>
<i>Graf 19, Zlepšování a udržování pozitivní komunikace mezi zaměstnanci.</i>	<i>73</i>
<i>Graf 20, Řešení problémů s nekvalitně pracujícími zaměstnanci</i>	<i>74</i>
<i>Graf 21, Získávání zaměstnanců pro změny a inovace.</i>	<i>75</i>
<i>Graf 22, Delegování některých úkolů na ostatní zaměstnance</i>	<i>76</i>
<i>Graf 23, Spolurozhodovací kompetence zaměstnanců</i>	<i>77</i>
<i>Graf 24, Spolupráce s ostatními subjekty v místě školy</i>	<i>78</i>
<i>Graf 25, Spolupráce se zřizovatelem.....</i>	<i>79</i>
<i>Graf 26, Plnění požadavků orgánů státní správy.....</i>	<i>80</i>
<i>Graf 27, Zavádění nových, zveřejnění požadovaných změn</i>	<i>81</i>
<i>Graf 28, Rozvíjení profesionálních vztahů mezi školami</i>	<i>82</i>
<i>Graf 29, Plnění požadavků kontrolních orgánů.....</i>	<i>83</i>
<i>Graf 30, Získávání odborných informací oblasti řízení a vedení školy.....</i>	<i>84</i>
<i>Graf 31, Vytváření lepšího veřejného mínění o škole.....</i>	<i>85</i>
<i>Graf 32, Řízení vlastního času.....</i>	<i>86</i>
<i>Graf 33, Ztráta motivace k práci.....</i>	<i>87</i>
<i>Graf 34, Pocity izolace a osamocení ve funkci.....</i>	<i>88</i>
<i>Graf 35, Pocity únavy a vyčerpání.....</i>	<i>89</i>
<i>Graf 36, Snížená péče o svoje zdraví.....</i>	<i>90</i>
<i>Graf 37, Sklony k užívání některých návykových látek.....</i>	<i>91</i>
<i>Graf 38, Sklony k depresím</i>	<i>92</i>
<i>Graf 39, Omezení osobních zálib, koníčků.....</i>	<i>93</i>
<i>Graf 40, Partnerské neshody kvůli práci.....</i>	<i>94</i>
<i>Graf 41, Ukončení funkce ředitelky MŠ. „Co dál?“</i>	<i>96</i>
<i>Graf 42, Počet let ve funkci podle fází profesní dráhy ředitelky</i>	<i>101</i>

<i>Graf 43, Problémy z každodenních povinností a úkolů.....</i>	<i>107</i>
<i>Graf 44, Problémy z každodenních povinností a úkolů, včetně střední intenzity.....</i>	<i>107</i>
<i>Graf 45, problémy v oblasti vzdělávání MŠ.....</i>	<i>108</i>
<i>Graf 46, Problémy v oblasti vzdělávání MŠ, včetně střední intenzity.....</i>	<i>108</i>
<i>Graf 47, Problémy v oblasti řízení a vedení lidí.....</i>	<i>109</i>
<i>Graf 48, Problémy v oblasti řízení a vedení lidí, včetně střední intenzity.....</i>	<i>109</i>
<i>Graf 49, Problémy z vnějších vlivů.....</i>	<i>110</i>
<i>Graf 50, Problémy z vnějších vlivů, včetně střední intenzity.....</i>	<i>110</i>
<i>Graf 51, Problémy osobní a osobnostní.....</i>	<i>111</i>
<i>Graf 52, Problémy osobní a osobnostní, včetně střední intenzity.....</i>	<i>111</i>
<i>Graf 53, Celkový přehled intenzity problémů v průběhu profesní dráhy.....</i>	<i>112</i>
<i>Graf 54, Celkový přehled intenzity problémů (včetně středně velkých problémů).....</i>	<i>113</i>

<i>Tabulka 1, Přehled právních předpisů pro MŠ.....</i>	<i>32</i>
<i>Tabulka 2, Rozdíly ve výši normativů na jedno dítě MŠ mezi kraji ČR.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 3, Rozpis přímých neinvestičních výdajů MŠ, ZŠ z úrovně MŠMT.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 5, Vymezení charakteristik fází profesní dráhy ředitelek MŠ.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 6, Počet let ve funkci podle profesní dráhy.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 7, Počty tříd podle fází profesní dráhy.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 8, Počet odloučených pracovišť.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 10, Náhled ředitelek na obsah vlastní práce.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka 11, Ukončení funkce ředitelky MŠ. „Co dál?“.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabulka 12, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané.....</i>	<i>97</i>
<i>Tabulka 13, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabulka 14, Kontingenční tabulka-četnosti pozorované a očekávané.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabulka 15, Počty let ve funkci podle zařazení do fáze profesní dráhy.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabulka 16, Příklon ředitelek v jednotlivých fázích ke střední intenzitě problému.....</i>	<i>104</i>
<i>Tabulka 17, Přehled problémů ředitelek MŠ, řazeno sestupně.....</i>	<i>106</i>
<i>Tabulka 18, Počet připomínek a doplňků k okruhům otázek.....</i>	<i>114</i>

<i>Obrázek 1, Vývoj profesní dráhy ředitelů ZŠ.....</i>	<i>15</i>
<i>Obrázek 2, Prostředí školy.....</i>	<i>33</i>
<i>Obrázek 3, Časové rozmezí jednotlivých fází ředitelek MŠ-srovnání se ZŠ.....</i>	<i>102</i>

Přílohy

Příloha 1, Kódová označení zemí-počet dětí jiné státní příslušnosti

Příloha 2 Vize Rotující ředitelka MŠ

Příloha 3, Dotazník č. 1 "Fáze profesní dráhy"

Příloha 4, Dotazník č. 2, „Problémy ředitelek samostatných MŠ“

Příloha 5, Počet tříd v MŠ

Příloha 6, Tabulka četností problémů podle oblastí

Příloha 7, Tabulky intenzity problémů

Příloha č.1

Počet dětí jiné státní příslušnosti v zemích Evropy-kódová označení zemí (ke kapitole 3.1)

EU-27	Evropská unie	NL	Nizozemsko
		AT	Rakousko
BE	Belgie	PL	Polsko
BE fr	Belgie-Francouzské společenství	PT	Portugalsko
BE de	Belgie- Německy mluvící společenství	RO	Rumunsko
BE nl	Belgie- Vlámská společenství	SI	Slovinsko
BG	Bulharsko	SK	Slovensko
CZ	Česká republika	FI	Finsko
DK	Dánsko	SE	Švédsko
DE	Německo	UK	Spojené království
EE	Estonsko	UK-ENG	Anglie
EL	Řecko	UK-WLS	Wales
ES	Španělsko	UK-NIR	Severní Irsko
FR	Francie	UK-SCT	Skotsko
IE	Irsko		
IT	Itálie	Země ESVO/EHP	Tři země Evropského sdružení volného obchodu, které jsou členy Evropského hospodář- ského prostoru
CY	Kypr		
LV	Lotyšsko		
LT	Litva	IS	Island
LU	Lucembursko	LI	Lichtenštejnsko
HU	Maďarsko	NO	Norsko
MT	Malta		

„ROTUJÍCÍ ŘEDITELKA MŠ“

- **Princip**
 - přímá vzdělávací povinnost je prováděna po celé MŠ (možno i ve sloučených MŠ)
 - ředitelka není „vázána“ denně na kmenové třídě
 - ředitelka je součástí všech tříd
 - doplňuje učitelku
 - v případě nutnosti krátkodobý zástup
- **Výhody**
 - přímá práce s dětmi je plněna – není odtržení od reality a praxe
 - přehled o všech specifikách jednotlivých tříd
 - „přirozená hospitace“ - průběžné sledování a vyhodnocování práce pedagogů - korekce ihned
 - motivace zaměstnanců ihned
 - výpomoc při zátěžových činnostech; u předškoláků; individuální práce s dětmi atd.
 - eliminace některých „třídních“ povinností ředitele- nástěnky, dokumentace, pomůcky
 - neodkladné (nepředvídané) povinnosti ředitelky nenaruší přímou práci u dětí
 - více času na operativní i strategické činnosti a rozvoj školy
 - méně stresu z pocitu časového tlaku
- **Podmínky realizace**
 - pokrytí nákladů MŠMT na novou učitelku (v kmenové třídě)

Dotazník č. 1 „Fáze profesní dráhy ředitelk MŠ“-pilotáž

1. Řekněte, prosím, zda se u Vás v průběhu funkce vyskytly následující skutečnosti?
2. Označte 5-6 položky, které pokládáte za nejvýstižnější ve Vaší současné fázi profese.
3. Označte 1-2 položky, které pokládáte za nejvýstižnější v přechodové fázi profese.
4. Pokuste se určit, kdy nastal zlom (přechodová fáze), a vstoupila jste do další fáze.
5. Napadá Vás něco, co mohlo být opomenuto?

Fáze I. - začínající ředitelka MŠ. „Vstup do ředitelny“		
Časové období přibližně od nástupu do funkce asi do 2 až 3let ve funkci.		
Projevují se na začátku Vaší ředitelské funkce následující skutečnosti?	ANO	NE
1. Pocity obav spojené s nejistotou		
2. Pocity osamocení v pracovních problémech		
3. Touha a optimismus ve škole něco změnit, zlepšit		
4. Nízká odborná připravenost a vybavení na podstatnou část práce		
5. Rozpor mezi představou o práci a realitou (naivní představy)		
6. Chybějící podpora a odborná pomoc z vnějšku (zřizovatel, KÚ apod.)		
7. Pocity velké míry osobní odpovědnosti		
8. Snaha uspět jako osoba-ředitelka, nezklamat okolí ani sebe		
9. Snaha rychle se naučit vše, co neznám		
10. Hledání cest a modelů řízení a vedení školy		
11. Spíše intuitivní řízení a vedení		
12. Snaha dělat vše nebo většinu prací sama, spoléhání na vlastní síly.		
13. Pocit „stínu“ bývalé ředitelky		
14. Další – uveďte...		

Přechodové období od začínající- ke středně zkušené ředitelce.		
„ Čas osobních zkoušek“ Období přibližně mezi 2. -3. rokem funkce		
Projevilo se Vaší ředitelské dráze přechodové období a s ním spojené následující skutečnosti?	ANO	NE
1. Pocit, že běžné problémy (administrativa, pracovněprávní problematika...) jsou dobře zvládnuty.		
2. Posílení vlastní sebedůvěry a profesní jistoty.		
3. Hledání odvahy delegovat více úkolů na ostatní.		

4. Hledání odvahy a ochoty podělit se s ostatními o některá rozhodnutí v řízení a vedení MŠ.		
5. Pocit, že zaměstnanci „berou“ ředitelku-více autority.		
6. Další – uveďte...		

FÁZE II. Období středně zkušené ředitelky MŠ. „Fáze profesní jistoty“ Časové období přibližně od 3 do 5-8 let		
Projevují se ve střední části Vaší ředitelské dráhy následující skutečnosti?	ANO	NE
1. Osobní přesvědčení, že běžné problémy, ale i krizové situace jsou dobře zvládnuty.		
2. Delegování více úkolů a povinností na ostatní kolegy.		
3. Ochota zdravě riskovat tj., systematické uplatňování spolurozhodování s kolegy.		
4. Schopnost reálného zhodnocení vlastních možností.		
5. Pocit vzniku odstupů ostatních kolegů, změnu jejich přístupu.		
6. Pocit osamocení.		
7. Odklon od příliš optimistické představy o možnostech školy k realitě skutečných podmínek.		
8. Důraz na úspěch a zviditelnění školy jako celku, než sebe.		
9. Zjištění, že větší změny vyžadují čas, přípravu a spoluúčast ostatních.		
10. Získání jistoty v řízení i vedení školy.		
11. Učení se praxí je považováno za nejučinnější.		
12. Budování vztahů s jinými kolegy řediteli, sdílení zkušeností.		
13. Posilování znalostí a dovedností i dalším sebevzděláváním.		
14. Další – uveďte...		

Přechodné období od středně zkušené ke zkušené ředitelce. „Čas rekapitulace“. Období individuálně časově vyhraněné, zhruba kolem 5 roku i déle ve funkci		
Projevilo se Vaší ředitelské dráze přechodové období a s ním spojené následující skutečnosti?	ANO	NE
1. Otázky přínosu ředitelky pro školu.		
2. Pozitivní vnímání školy okolím (rodičů, zřizovatele...).		
3. Škola se posouvá žádaným směrem.		
4. Jistota v řízení a vedení školy dává podnět k novým plánům a vizím.		

FÁZE III. - zkušená ředitelka MŠ. „Období nových výzev“		
Časové období přibližně od 5 do 10 la více let		
Projevují se v průběhu období zkušené ředitelky následující skutečnosti?	ANO	NE
1. Pocit profesní jistoty, zvládání provozu i náročnosti práce.		
2. Zvládání chodu školy i bez fyzické přítomnosti ředitelky.		
3. Pocit alespoň základní spokojenosti a úspěšnosti v práci.		
4. Pocit rutiny, který dává možnost určitého „odpočinku“.		
5. Pocity únavy.		
6. Situační styl vedení, tj. schopnost najít správný způsob jednání podle dané situace.		
7. Hledání nových motivů, výzev a příležitostí		
8. Rozhodování se o budoucnosti. Vyberte si jednu variantu, která Vám nejvíce vyhovuje:		
8a) Dodělat vše, co nebylo dříve dokončeno, oprášení vizí		
8b) Hledání nových příležitostí, např.: zviditelnění sebe, školy, uplatnění se mimo školu, lektorování, koníčky apod.		
8c) Bezpečný cíl: setrvání ve funkci, pokud možno v klidu a co nejdéle.		
Další – uveďte...		

Dotazník pro ředitelky MŠ s právní subjektivitou

Vážená paní ředitelko,

práce ředitelky mateřské školy je velmi prospěšná, zajímavá, ale zároveň i velmi náročná. Naše funkce ředitelky prochází určitými fázemi. Některá z nás je ve funkci nováčkem, jiná je středně zkušenou ředitelkou a mnohé jsou již ředitelkami s dlouholetými zkušenostmi. Ráda bych, s pomocí Vašich zkušeností, v následujícím dotazníku zjistila, jaké jsou největší problémy ředitelk MŠ právě v jednotlivých fázích jejich funkce.

Výsledky tohoto výzkumu se mohou stát cenou inspirací pro metodiky krajských úřadů, ale i pro školitele a profesní organizace předškolního vzdělávání. Předpokládá se, že výsledky budou zaslány na MŠMT sekce předškolního vzdělávání.

Vyplnění dotazníku by mělo trvat asi 15 minut. Veškerá data budou zpracována anonymně, pod kódy. V případě Vašeho zájmu Vám zašlu závěrečnou zprávu o výzkumu a jako bonus připojím reakce a názory těch, komu budou výsledky zaslány. V závěru dotazníku stačí označit, zda chcete výsledky zaslat. Pro odeslání vyplněného dotazníku použijte na konci tlačítko „odeslat“.

Prosím o zaslání vyplněného dotazníku nejpozději do čtvrtku 22. prosince 2011

Děkuji za Vaši spolupráci a věřím, že výsledky přispějí k bližšímu poznání a ulehčení naší ředitelské práce.

Hana Sedláková

ředitelka MŠ Masarykovo náměstí 86 Velká Bíteš

studentka Pedagogické fakulty UK Praha

1. Kolik let pracujete ve funkci ředitelky MŠ?

Napište počet let.

2. Kolik tříd má Vaše mateřská škola?

Napište počet.

3. Má Vaše MŠ odloučené pracoviště?

Napište počet. Pokud nemá MŠ odloučené pracoviště, napište 0.

4. Kolik obyvatel má přibližně obec, město, ve které ja Vaše MŠ umístěna?

Klikněte na seznam a vyberte jednu odpověď.

- 500 obyvatel
- od 500 do 3 000 obyvatel
- od 3 000 do 5 000 obyvatel
- od 5 000 do 10 000 obyvatel
- od 10 000 do 50 000 obyvatel
- nad 50 000 obyvatel

5. Ve kterém kraji ČR leží Vaše MŠ?

Klikněte na seznam krajů ČR a vyberte odpověď

- | | | |
|----------|--------------|-----------------|
| Vyberte: | Středočeský | Ústecký |
| | Jihočeský | Kralovehradecký |
| | Plzeňský | Olomoucký |
| | Jihomoravský | Pardubický |
| | Vysočina | Karlovarský |

6. Jaký typ studia pro ředitele škol jste absolvovala?

Vyberte nejvyšší typ absolvovaného vzdělávání pro ředitele.

- ☐ Základní typ studia, tzv. F1 (S pro ředitele škol)
- ☐ Rozšiřující typ studia v celoživotním vzdělávání při VŠ, tzv. F2 (SVPP)
- ☐ Studium školského managementu na VŠ
- ☐ Ještě jsem studium pro ředitele škol neabsolvovala

7. Ve které fázi profesní a životní dráhy se jako ředitelka MŠ nyní nacházíte? Začínající- středně zkušená nebo zkušená ředitelka? Časové rozpětí může být velmi individuální.

Jako vodítko Vám poslouží přibližný počet let ve funkci a stručná charakteristika jednotlivých fází.

***Povinné pole**

- ☐ **Začínající ředitelka.** Přibližně od nástupu do funkce asi do 3 až 5 let.
Charakteristika: snaha dělat většinu prací sama, spoléhat na sebe; seznamování se s funkcí a povinnostmi; hledání jistoty v řízení; snaha nezklamat okolí a uspět jako osoba; snaha rychle se všechno naučit; pocit velké osobní odpovědnosti.
- ☐ **Středně zkušená ředitelka.** Přibližně od 3 až 5 let asi do 8 let i více od nástupu do funkce.
Charakteristika: zvládání běžných i náročnějších úkolů; získání jistoty v řízení školy; přerozdělování úkolů i na ostatní zaměstnance; snaha, aby pod Vaším vedením vynikla škola; upřednostňování učení se praxí; spolurozhodování se zaměstnanci.
- ☒ **Zkušená ředitelka.** Přibližně od 8 až 10 let a déle.
Charakteristika: profesní jistota v běžných i krizových úkolech; zvládání provozu MŠ i bez fyzické přítomnosti ředitelky; schopnost unést tlak; pocity únavy a určité rutiny; hledání nových příležitostí a výzev.

8. Funkce ředitele školy obnáší širokou škálu každodenních povinností a úkolů. Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti?

Označte vyhovující variantu.

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
a) Péče o budovu školy (zajišťování oprav, údržby, větších investic apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Práce s financemi (efektivní využívání rozpočtu školy, získávání dalších zdrojů-dary, projekty apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Zajišťování pracovně právních záležitostí (přijímání, zaškolování, rozvoj, propouštění zaměstnanců apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Zvládání administrativy, kancelářských prací.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Současná míra Vaší přímé vyučovací povinnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doplňte další problémy, případně dopište připomínky k problému, který se ukázal jako závažný.

Napište do rámečku.

9. Jak závažný problém pro Vás představují níže uvedené oblasti, které se týkají procesu vzdělávání v MŠ?

Označte vyhovující variantu.

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
a) Získávání informací o trendech a vývoji předškolního vzdělávání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Průběžné sledování vzdělávací práce učitelek na třídách MŠ (hospitace, náslechy apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Motivování zaměstnanců ke zvyšování kvality vzdělávání dětí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Tvorba, aktualizace a evaluace ŠVP (školního vzdělávacího programu).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) dětí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doplňte další problémy, případně dopište připomínky k problému, který se ukázal jako závažný.

Napište do rámečku.

10. Jak závažný problém pro Vás představují oblasti, které se týkají řízení a vedení lidí?

Označte vyhovující variantu.

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
a) Zlepšování a udržování pozitivní komunikace mezi zaměstnanci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Řešení problémů s nekalitně pracujícími zaměstnanci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Získávání zaměstnanců pro provádění změn a inovací.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Delegování (předávání) některých úkolů na ostatní zaměstnance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Předávání některých rozhodovacích pravomocí ostatním zaměstnancům (spolurozhodování).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doplňte další problémy, případně dopište připomínky k problému, který se ukázal jako závažný.

Napište do rámečku.

11. Jak závažný problém pro Vás představují oblasti, které se týkají vnějších vztahů a vlivů na školu?
Označte vyhovující variantu.

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
a) Spolupráce s ostatními subjekty a organizacemi v místě školy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Spolupráce se zřizovatelem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Plnění požadavků orgánů státní správy (obecní úřad III. typu, magistrát, krajský úřad apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Zavádění nových, zvenčí požadovaných změn (např. datových schránek, změny v pravidlech financování škol z MŠMT, RVP apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Rozvíjení profesionálních vztahů s jinými MŠ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Plnění požadavků kontrolních orgánů (např. ČŠI, bezpečnosti práce, hygienické stanice, zdravotní pojišťovny, finančního úřadu apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Získávání odborných informací v oblasti řízení a vedení školy (změny v předpisech apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Vytváření lepšího veřejného mínění o Vaší škole (image).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doplňte další problémy, případně dopište připomínky k problému, který se ukázal jako závažný.

Napište do rámečku.

12. U řídicích pracovníků, tzn. i u ředitelů škol, se objevují vlivem jejich náročné práce problémy, které se promítají i do jejich osobního a rodinného života. Jaký problém pro Vás představují uvedené skutečnosti? Označte vyhovující variantu.

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
a) Řízení vlastního času, tj. umět si rozdělit čas na pracovní, osobní i rodinný.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ztráta motivace k práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pocity izolace, osamocení ve funkci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	žádný problém	malý problém	středně velký problém	velký problém	závažný problém
d) Pocity únavy a vyčerpání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Snížená péče o svoje zdraví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Sklony k užívání některých návykových látek (medikamen- ty, alkohol apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Sklony k depresím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Omezení svých zálib a koníčků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ch) Partnerské neshody kvůli práci (např. mnoho času v zaměstnání, nošení si práce domů apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Doplňte další problémy, případně dopište připomínky k problému, který se ukázal jako závažný.
Napište do rámečku.

13. Každý ředitel školy si asi již položil otázku, co by dělal v případě, že by skončil (musel skončit) svoji

funkci ředitele školy.

Označte, prosím, jednu variantu, která by pro Vás byla nejpřijatelnější.

- ☐ Přihlásila bych se do konkurzu na místo ředitelky i na jiné MŠ.
- ☐ Vrátila bych se na místo učitelky MŠ.
- ☐ Zůstala bych nějaký čas v domácnosti, případně na úřadu práce.
- ☐ Odešla bych ze školství na jinou profesi.
- ☐ Jiné:

Přejete si zaslat výsledky výzkumu?

Zaškrtněte, prosím, vyhovující odpověď.

- ☐ ANO
- ☐ NE

V případě, že ANO, napište svoji e-mailovou adresu.

Počet tříd v MŠ	Začínající ředitelka		Středně zkušená ředitelka		Zkušená ředitelka	
	absolutní počet	relativní počet	absolutní počet	relativní počet	absolutní počet	relativní počet
1 třída	21	37%	9	14%	25	16%
2 třídy	9	16%	21	32%	39	26%
3 třídy	9	16%	8	12%	23	15%
4 třídy	11	19%	22	33%	34	22%
5 tříd	0	0%	2	3%	5	3%
6 tříd	5	9%	0	0%	7	5%
7 tříd	0	0%	0	0%	7	5%
8 tříd	2	3%	3	5%	4	3%
9 tříd	0	0%	0	0%	3	2%
10 a více tříd	0	0%	1	2%	5	3%
Celkem	57		66		152	

Otázka č. 8 Vnitřní prostředí školy-oblast každodenních povinností a úkolů

začínající ředitelka

F1	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
8a	12	13	23	7	2	57	21%	23%	40%	12%	4%	100%
8b	6	11	25	12	3	57	11%	19%	44%	21%	5%	100%
8c	15	20	14	8	0	57	26%	35%	25%	14%	0%	100%
8d	10	11	19	16	1	57	18%	19%	33%	28%	2%	100%
8e	13	23	4	11	6	57	23%	40%	7%	19%	11%	100%

středně zkušená ředitelka

F2	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
8a	9	7	31	12	7	66	14%	11%	47%	18%	11%	100%
8b	7	16	23	18	2	66	11%	24%	35%	27%	3%	100%
8c	16	27	19	1	3	66	24%	41%	29%	2%	5%	100%
8d	7	18	14	24	3	66	11%	27%	21%	36%	5%	100%
8e	7	15	21	17	6	66	11%	23%	32%	26%	9%	100%

zkušená ředitelka

F3	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
8a	30	47	57	12	6	152	20%	31%	38%	8%	4%	100%
8b	31	50	43	23	5	152	20%	33%	28%	15%	3%	100%
8c	56	57	30	9	0	152	37%	38%	20%	6%	0%	100%
8d	35	39	40	28	10	152	23%	26%	26%	18%	7%	100%
8e	30	31	32	29	30	152	20%	20%	21%	19%	20%	100%

Otázka č. 9

Vnitřní prostředí školy-oblast vzdělávání v MŠ

začínající ředitelka

F1	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
9a	9	26	21	1	0	57	16%	46%	37%	2%	0%	100%
9b	7	19	22	9	0	57	12%	33%	39%	16%	0%	100%
9c	8	21	19	9	0	57	14%	37%	33%	16%	0%	100%
9d	8	14	25	8	2	57	14%	25%	44%	14%	4%	100%
9e	15	31	7	4	0	57	26%	54%	12%	7%	0%	100%

středně zkušená ředitelka

F2	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
9a	22	39	3	2	0	66	33%	59%	5%	3%	0%	100%
9b	14	29	19	4	0	66	21%	44%	29%	6%	0%	100%
9c	16	18	22	10	0	66	24%	27%	33%	15%	0%	100%
9d	5	30	23	8	0	66	8%	45%	35%	12%	0%	100%
9e	22	25	12	5	2	66	33%	38%	18%	8%	3%	100%

zkušená ředitelka

F3	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
9a	81	49	21	1	0	152	53%	32%	14%	1%	0%	100%
9b	39	49	42	22	0	152	26%	32%	28%	14%	0%	100%
9c	48	66	25	7	6	152	32%	43%	16%	5%	4%	100%
9d	33	72	37	8	2	152	22%	47%	24%	5%	1%	100%
9e	63	53	26	7	3	152	41%	35%	17%	5%	2%	100%

Otázka č. 10

Vnitřní prostředí školy-oblast řízení a vedení lidí

začínající ředitelka

F1	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
10a	21	26	10	0	0	57	37%	46%	18%	0%	0%	100%
10b	16	18	15	8	0	57	28%	32%	26%	14%	0%	100%
10c	13	24	13	6	1	57	23%	42%	23%	11%	2%	100%
10d	12	23	18	4	0	57	21%	40%	32%	7%	0%	100%
10e	12	22	16	7	0	57	21%	39%	28%	12%	0%	100%
	74	113	72	25	1	285	130%	198%	126%	44%	2%	500%

středně zkušená ředitelka

F2	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
10a	24	33	8	1	0	66	36%	50%	12%	2%	0%	100%
10b	6	28	26	4	2	66	9%	42%	39%	6%	3%	100%
10c	16	25	18	7	0	66	24%	38%	27%	11%	0%	100%
10d	22	20	18	6	0	66	33%	30%	27%	9%	0%	100%
10e	23	21	14	6	2	66	35%	32%	21%	9%	3%	100%

zkušená ředitelka

F3	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
10a	80	52	18	2	0	152	53%	34%	12%	1%	0%	100%
10b	39	68	32	13	0	152	26%	45%	21%	9%	0%	100%
10c	54	66	28	4	0	152	36%	43%	18%	3%	0%	100%
10d	54	45	35	17	1	152	36%	30%	23%	11%	1%	100%
10e	60	42	32	16	2	152	39%	28%	21%	11%	1%	100%

Otázka č. 11

Vlivy z vnějšího prostředí školy

začínající ředitelka

F1	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
11a	27	17	13	0	0	57	47%	30%	23%	0%	0%	100%
11b	29	17	11	0	0	57	51%	30%	19%	0%	0%	100%
11c	16	23	16	2	0	57	28%	40%	28%	4%	0%	100%
11d	4	12	22	17	2	57	7%	21%	39%	30%	4%	100%
11e	26	12	16	3	0	57	46%	21%	28%	5%	0%	100%
11f	7	14	27	8	1	57	12%	25%	47%	14%	2%	100%
11g	6	19	20	10	2	57	11%	33%	35%	18%	4%	100%
11h	13	31	13	0	0	57	23%	54%	23%	0%	0%	100%

středně zkušená ředitelka

F2	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
11a	45	17	4	0	0	66	68%	26%	6%	0%	0%	100%
11b	28	30	7	0	1	66	42%	45%	11%	0%	2%	100%
11c	21	29	16	0	0	66	32%	44%	24%	0%	0%	100%
11d	3	20	25	15	3	66	5%	30%	38%	23%	5%	100%
11e	31	22	5	1	7	66	47%	33%	8%	2%	11%	100%
11f	15	15	29	7	0	66	23%	23%	44%	11%	0%	100%
11g	12	17	26	8	3	66	18%	26%	39%	12%	5%	100%
11h	21	32	11	2	0	66	32%	48%	17%	3%	0%	100%

zkušená ředitelka

F3	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
11a	103	43	5	1	0	152	68%	28%	3%	1%	0%	100%
11b	87	47	14	3	1	152	57%	31%	9%	2%	1%	100%
11c	54	63	31	3	1	152	36%	41%	20%	2%	1%	100%
11d	14	49	48	31	10	152	9%	32%	32%	20%	7%	100%
11e	90	39	15	7	1	152	59%	26%	10%	5%	1%	100%
11f	39	54	40	16	3	152	26%	36%	26%	11%	2%	100%
11g	31	61	47	8	5	152	20%	40%	31%	5%	3%	100%
11h	74	67	9	2	0	152	49%	44%	6%	1%	0%	100%

Otázka č. 12
začínající ředitelka

Osobní a osobnostní vlivy

F1	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
12a	1	15	18	19	4	57	2%	26%	32%	33%	7%	100%
12b	9	16	29	3	0	57	16%	28%	51%	5%	0%	100%
12c	8	16	22	9	2	57	14%	28%	39%	16%	4%	100%
12d	1	7	27	21	1	57	2%	12%	47%	37%	2%	100%
12e	6	6	18	18	9	57	11%	11%	32%	32%	16%	100%
12f	46	6	4	1	0	57	81%	11%	7%	2%	0%	100%
12g	25	17	15	0	0	57	44%	30%	26%	0%	0%	100%
12h	8	13	14	16	6	57	14%	23%	25%	28%	11%	100%
12ch	12	24	16	4	1	57	21%	42%	28%	7%	2%	100%

středně zkušená ředitelka

F2	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
12a	2	10	30	19	5	66	3%	15%	45%	29%	8%	100%
12b	3	31	32	0	0	66	5%	47%	48%	0%	0%	100%
12c	4	22	32	8	0	66	6%	33%	48%	12%	0%	100%
12d	1	5	28	31	1	66	2%	8%	42%	47%	2%	100%
12e	4	6	21	26	9	66	6%	9%	32%	39%	14%	100%
12f	49	15	2	0	0	66	74%	23%	3%	0%	0%	100%
12g	29	19	18	0	0	66	44%	29%	27%	0%	0%	100%
12h	9	8	15	25	9	66	14%	12%	23%	38%	14%	100%
12ch	21	15	19	9	2	66	32%	23%	29%	14%	3%	100%

zkušená ředitelka

F3	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem	žádný prob.	malý prob.	středně vel.	velký prob.	závažný p.	celkem %
12a	7	39	66	34	6	152	5%	26%	43%	22%	4%	100%
12b	18	58	60	15	1	152	12%	38%	39%	10%	1%	100%
12c	37	49	42	15	9	152	24%	32%	28%	10%	6%	100%
12d	2	26	69	43	12	152	1%	17%	45%	28%	8%	100%
12e	9	41	45	41	16	152	6%	27%	30%	27%	11%	100%
12f	121	23	4	4	0	152	80%	15%	3%	3%	0%	100%
12g	80	42	24	4	2	152	53%	28%	16%	3%	1%	100%
12h	26	50	44	20	12	152	17%	33%	29%	13%	8%	100%
12ch	57	47	29	14	5	152	38%	31%	19%	9%	3%	100%

Otázka č. 13**Rozhodnutí „Co dál“, při ukončení funkce ředitelky MŠ**

	konkurz	učitelka	ÚP, doma	ze školství	jiné řešení	celkem	konkurz	učitelka	ÚP, doma	ze školství	jiné řešení	celkem %
F1	10	38	2	4	3	57	18%	67%	4%	7%	5%	100%
F2	18	32	2	14	0	66	27%	48%	3%	21%	0%	100%
F3	35	81	1	26	9	152	23%	53%	1%	17%	6%	100%

Intenzita problémů podle jednotlivých položek- seřazeno sestupně

	položka	Fáze I.	položka	Fáze II.	položka	Fáze III.
1	12e	48%	12e	53%	8e	39%
2	12a	40%	12h	52%	12e	38%
4	12d	39%	12d	49%	12d	36%
3	12h	39%	8d	41%	11d	27%
5	11d	34%	12a	37%	12a	26%
7	8d	30%	8e	35%	8d	25%
6	8e	30%	8b	30%	12h	21%
8	8b	26%	8a	29%	8b	18%
9	11g	22%	11d	28%	12c	16%
10	12c	20%	11g	17%	9b	14%
11	9d	18%	12ch	17%	11f	13%
12	8a	16%	9c	15%	12ch	12%
13	9b	16%	11e	13%	10d	12%
14	9c	16%	9d	12%	8a	12%
15	11f	16%	10e	12%	10e	12%
16	8c	14%	12c	12%	12b	11%
17	10b	14%	9e	11%	10b	9%
18	10c	13%	10c	11%	9c	9%
19	10e	12%	11f	11%	11g	8%
20	12ch	9%	10b	9%	9d	7%
21	9e	7%	10d	9%	9e	7%
22	10d	7%	8C	7%	11e	6%
23	11e	5%	9b	6%	8C	6%
24	12b	5%	9a	3%	12g	4%
25	11c	4%	11h	3%	10c	3%
26	9a	2%	10a	2%	11b	3%
27	12f	2%	11b	2%	11c	3%
28	10a	0%	11a	0%	12f	3%
29	11a	0%	11c	0%	10a	1%
30	11b	0%	12b	0%	11h	1%
31	11h	0%	12f	0%	9a	1%
32	12g	0%	12g	0%	11a	1%

Intenzita problémů podle jednotlivých položek, včetně střední hodnoty (řazeno sestupně)

	položka	Fáze I.	položka	Fáze II.	položka	Fáze III.
1	12d	86%	12d	91%	12d	81%
2	12e	80%	12e	85%	12a	69%
3	11d	73%	12a	82%	12e	68%
4	12a	72%	8a	76%	8e	60%
5	8b	70%	12h	75%	11d	59%
6	12h	64%	8e	67%	8d	51%
8	8d	63%	11d	66%	8a	50%
7	11f	63%	8b	65%	12b	50%
9	9d	61%	8d	62%	12h	50%
10	12c	59%	12c	60%	8b	46%
11	11g	57%	11g	56%	12c	44%
12	8a	56%	11f	55%	9b	42%
13	12b	56%	9c	48%	11g	39%
14	9b	54%	10b	48%	11f	39%
15	9c	49%	12b	48%	10d	35%
16	10e	40%	9d	47%	10e	33%
17	10b	40%	12ch	46%	12ch	31%
18	8c	39%	10c	38%	9d	31%
19	9a	39%	10d	36%	10b	30%
20	10d	39%	8c	35%	8c	26%
21	8e	37%	9b	35%	9c	25%
22	12ch	37%	10e	33%	9e	24%
23	10c	36%	9e	29%	11c	23%
24	11e	33%	12g	27%	10c	21%
25	11c	32%	11c	24%	12g	20%
26	12g	26%	11e	21%	11e	16%
27	11a	23%	11h	20%	9a	15%
28	11h	23%	10a	14%	10a	13%
29	9e	19%	11b	13%	11b	12%
30	11b	19%	9a	8%	11h	7%
31	10a	18%	11a	6%	12f	6%
32	12f	9%	12f	3%	11a	4%